

# GESTÃO DE SISTEMAS DE ENSINO INCLUSIVOS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NOS MUNICÍPIOS DO LITORAL PARANAENSE: DIAGNÓSTICO, SITUAÇÃO E PERSPECTIVAS

**Francéli Brizolla – UFPR Litoral**

[brizolla@ufpr.br](mailto:brizolla@ufpr.br)

**Luciana Monteiro do Nascimento - UFPR Litoral**

[lus.monteiro@hotmail.com](mailto:lus.monteiro@hotmail.com)

**Resumo:** *Pesquisa-ação* sobre gestão de políticas públicas de educação especial para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos municípios do Litoral paranaense, a partir de diagnóstico situacional sobre a escolarização, construção de mapeamentos e formulação de políticas públicas de inclusão escolar. Os instrumentos de coleta de dados são observação e registro, entrevistas semi-estruturadas, análise documental e formações com gestores municipais e estaduais da política de educação especial, equipes gestoras das escolas e professores.

**Palavras-chave:** educação especial; alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; gestão de políticas públicas de inclusão escolar

## INTRODUÇÃO

O presente artigo integra um conjunto de ações relativas ao campo da educação inclusiva que têm sido propostas e articuladas pela comunidade acadêmica da UFPR Litoral, compondo o projeto institucional, de um lado e, de outro, o projeto de ação docente destas pesquisadoras. O compromisso e a conseqüente imbricação do projeto universitário com a educação pública da região, estabelecido no projeto político-pedagógico, é o suporte fundamental para a proposição deste trabalho investigativo, a partir de uma ação crítica e reflexiva a respeito da responsabilidade social desta instituição na realidade social, política, econômica e ambiental onde está inserida e do papel de intervenção de cada um dos atores e segmentos institucionais nesta mesma realidade.

De forma mais ampla, a situação da educação pública nesta região específica alinha-se às características da trajetória histórica das políticas públicas de educação no país como um todo, donde os problemas da educação brasileira refletem, em grande medida, as distorções de distribuição de renda que faz do Brasil um dos campeões de desigualdade (MELLO, 2004). Contudo, a injustiça distributiva nunca comparece sozinha, tendo como parceiros inseparáveis a burocracia excessiva, o corporativismo e o descompromisso com os usuários do sistema educacional. Aliadas, estas mazelas são responsáveis pela má qualidade do ensino, pela ineficiente gestão dos recursos, pelo casuísmo administrativo e pela descontinuidade política.

Todos estes elementos resultam num sistema educacional que reforça a desigualdade social, inclusive, frente a discursos progressistas.

Nesta mesma linha de reflexão, Sanfelice (1989, p. 31) aborda uma ótica histórica da compreensão crítica da prática social efetiva de cada sociedade e comenta:

Podemos hoje afirmar que a expansão quantitativa da educação formal revelou a 'crise da escola'. Não no sentido de uma argumentação elitista contrária à expansão quantitativa, mas sim no sentido de que a escola não foi se moldando para o trabalho pedagógico com clientela distintas. A democratização do acesso à educação formal não se converteu também em uma conquista imediata da escolarização efetiva.

Os impasses na educação de massas, portanto, têm a ver com as intenções políticas e seus correspondentes contextos históricos, na própria história da evolução da educação formal, nas formas de entendimento e compreensão que foram gestadas na sociedade a respeito das pessoas com necessidades especiais, as quais representam não apenas a minoria "pessoas com deficiência", mas todas as outras "clientelas": mulheres, negros, índios, etc.; por necessidades de uns ou por conquistas de outros, a educação formal pública foi expandindo-se, deixando de oportunizar acesso exclusivo às elites e proporcionando possibilidade de acesso extensiva às camadas médias e às próprias classes trabalhadoras. Neste processo de democratização, pode-se dizer que a complexidade dos elementos que envolvem o processo educacional escolar desencadeia uma grande "dificuldade" da escola pública para "dar conta" da pluralidade de indivíduos que a ela passa acessar e que lhe exigem um trabalho pedagógico baseado na diversidade humana.

Isto posto, a atual conjuntura histórica prescinde de uma "revisão" da modalidade de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tendo em conta, pois, tais questões contextuais, o caráter deste trabalho de pesquisa adquire um fundamento estruturante, pois objetiva deflagrar uma (re)discussão da modalidade no âmbito da educação básica regional, averiguando a influência da mesma na construção de sistemas de ensino inclusivos.

As principais hipóteses de orientação do trabalho de investigação, pois, apontam para a complexidade inerente ao trabalho, tensionando, pelo menos, sobre:

1. a precariedade de informações sistematizadas em relação ao cenário histórico-político da educação especial na região do Litoral paranaense<sup>i</sup> e sobre o caráter de participação desta modalidade na constituição de sistemas de ensino inclusivos;

2. a complexa e ambígua relação entre o atendimento efetuado pelas esferas pública (municipal e estadual) e privada, na modalidade de educação especial, em relação à política de educação inclusiva;

3. a desarticulação das políticas públicas no que diz respeito as esferas governamentais estadual e municipal; e

4. o potencial epistemológico da proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na discussão e construção de sistemas de ensino inclusivos para todos os alunos.

Na especificidade da investigação ora proposta, o horizonte da pesquisa está delimitado pelo caráter social e humano da educação e na crença na possibilidade de melhoria da qualidade da educação pública da região do Litoral do Paraná. Através do desenho curricular do projeto da UFPR Litoral será possível articular os desdobramentos das atividades de investigação científica em ações de internas de **ensino** (através da integração com os fundamentos teórico-práticos e com os projetos de aprendizagem dos discentes) e **extensão** (através de formação continuada de professores, de gestores públicos da educação e da comunidade discente da Universidade).

De forma específica, estima-se que a pesquisa beneficie a gestão da educação (especial) pública da região litorânea, através:

(a) da sistematização dos dados coletados nas diferentes localidades, revelando a percepção da atual configuração das políticas - “mapas de sentidos”;

(b) da percepção do “modelo” de educação especial vigente e sua relação com as políticas de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

(c) da construção de estratégias que viabilizem a formulação de políticas públicas de inclusão escolar, respeitando e compreendendo as configurações locais - entendimento da política como um *processo de aprendizagem (abordagem cognitiva das políticas públicas)*.

Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, estima-se que as ações resultantes do trabalho investigativo proporcionem inserção social e educacional plena, diminuição de preconceito e discriminação e reconhecimento do direito à escolarização deste segmento de educandos, o qual deve ser assegurado pelas políticas públicas educacionais.

## APORTES TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO

As políticas de educação inclusiva propõem a adaptação das escolas a sociedades heterogêneas e postulam os benefícios advindos desta adaptação para um leque mais alargado de alunos que se encontram fora da escola por abandono ou insucesso escolar dentro dela, ainda que desmotivados. Assim, as concepções que sustentam os projetos político-pedagógicos da inclusão escolar não podem ser consideradas como uma exclusividade de práticas inclusivas relacionadas ao segmento de alunos com deficiência. Este movimento pela construção de sistemas de ensino inclusivos remete a uma questão de fundo, talvez ainda mais importante do que a própria inclusão, qual seja: se as escolas devem se tornar mais inclusivas, na atualidade, isto significa que as mesmas não consideraram as diferenças de seus alunos, estruturando-se com base na “indiferença às diferenças” (RODRIGUES, 2003).

Criadas numa lógica que recusou formalmente a valorização dos contextos socioculturais dos alunos e que adotou valores estritamente meritocráticos, as instituições escolares acabaram por acolher e valorizar aqueles alunos que apresentavam códigos culturais mais afetos aos veiculados pela escola, em detrimento dos demais. Desta maneira, “a escola foi (é?) uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre, viram confundidos com ‘falta de motivação’, ‘indisciplina’ ou ‘falta de inteligência’ a incompatibilidade entre os seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados pela escola” (op. cit., p. 91-2).

Nos últimos anos, portanto, a política pública de educação no Brasil passa a refletir sobre a necessidade de instauração de mudanças significativas no que diz respeito à democratização da escola pública, especialmente no âmbito legal e institucional; um primeiro e importante impulso nesta direção foi dado com a nova *LDB* (Lei 9.394/96), seguida da *Emenda Constitucional n. 14* (regulamentada pela Lei 9.424/96), do novo *Plano Nacional de Educação* (Lei 10.172/2001) e da aprovação e regulamentação do *FUNDEB*. Este reordenamento legal cria um cenário favorável para mudanças nas formas de operação e nos conteúdos do processo educativo. A lei maior da educação apresenta o princípio da flexibilidade, institui a autonomia da instituição escolar e prevê avaliação dos resultados.

No que diz respeito à gestão da educação especial, uma análise histórica evidencia que esta modalidade acompanha de forma tímida e paralela, porém progressiva, o movimento de democratização da educação brasileira; de acordo com o contexto histórico-político, registram-se variações nos discursos dominantes em relação à concepção de alunado, estratégias de ensino-aprendizagem, concepções sobre as deficiências, espaços e estratégias de escolarização ou atendimento, entre outros temas.

Esta trajetória histórica referendou a existência de políticas voltadas ao empoderamento de “alguns” através de determinados “conhecimentos” e algumas “técnicas metodológicas”, perpetuando relações de poder em relação ao conhecimento por parte dos professores especializados, além de alimentar o *mito da não-preparação* dos demais professores/as para o atendimento de “alunos especiais”, reforçando e renovando o círculo vicioso da exclusão/segregação e da impossibilidade de que estes outros profissionais, que não os especialistas, fossem capazes na proposição e no desenvolvimento de ações pedagógicas para este segmento de alunos.

No enfrentamento desta situação histórica, a atualidade das políticas de educação aponta para outro discurso e outra narrativa de compreensão dos alunos considerados excluídos e/ou participantes de grupos minoritários. O discurso político incentivado a partir do movimento de educação inclusiva coloca-se como alternativa à reversão de práticas totalizantes e, para tal, rearticula conceitos e cria dispositivos legais. Estes princípios colocam novos desafios às escolas ou, simplesmente, retomam a necessidade de enfrentamento de questões antigas, ainda não contempladas satisfatoriamente de acordo com uma perspectiva democrática. Dentre as principais dificuldades em relação ao processo de educação inclusiva residem nos desafios de compreensão, organização e atuação, tanto por parte de legisladores, professores ou quaisquer outros envolvidos no processo, em função das próprias limitações do contexto excludente produzido majoritariamente na história da educação escolar, pois colocar na escola a primeira e decisiva experiência de inclusão é uma ação que se defronta com um grande problema estrutural: a escola não é, pela sua história, valores e práticas, uma estrutura inclusiva e ela mesma foi criadora de exclusão.

Um breve recorte histórico aponta que a educação especial no Brasil inicia sua trajetória legal e normativa com a indicação de enquadramento no sistema geral de educação “no que fosse possível” (*LDB 4024/61*); na década de 70, mesmo com a nova *LDB* (Lei 5692/71), é implementada via campanhas e voluntariados, com grande incentivo à abertura de espaços segregados - classes e escolas especiais - e à atuação de entidades privadas na área, caracterizando um período de desresponsabilização do Estado para com a educação dos alunos que apresentavam deficiência. A partir da *Constituição Federal* (1988) e dos movimentos e compromissos internacionais da última década e década atual (*Conferência Mundial de Educação para Todos*, 1990; *Declaração de Salamanca*, 1994; *Convenção da Guatemala*, 1999; *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* - ONU - 2006), inaugura-se um período em que a discussão sobre a modalidade e a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais ganha um status de política pública; assim, ainda

que com uma gama de imprecisões e inconsistências, surgem as propostas de composição de políticas de integração/inclusão, expressadas em diferentes documentos legais e normativos, entre os quais se destacam a *Política Nacional de Educação Especial* (1994), a nova *LDB* (Lei 9394/96 - capítulo V) e o *Decreto 3.298/99*, o qual reforça a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e enfatiza a **atuação complementar** ao ensino regular.

Os anos 2000 são marcados pelo incentivo explícito à ampliação do atendimento aos alunos com necessidades especiais na própria rede regular de ensino. Um dos documentos mais importantes nesta direção é o *Plano Nacional de Educação* [Lei 10.172/2001], que discute a escola inclusiva como espaço de garantia do atendimento à diversidade humana. Na esteira desta concepção, são lançadas as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* [Resolução CEB/CNE 02/03], com forte componente de incentivo à operacionalização da modalidade a partir dos pressupostos da educação inclusiva. Por sua vez, o *Decreto 3.956/01* incorpora a *Convenção da Guatemala* na legislação brasileira e afirma os direitos humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, explicita que toda diferenciação ou exclusão da pessoa com base na deficiência é ato discriminatório e, por fim, incentiva à eliminação de toda e qualquer barreira impeditiva de acesso à escolarização.

A partir de 2003, a agenda política passa a comportar programas da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEESP), pautados no direito à educação e na diversidade humana como um valor a ser incorporado nas instituições e nas práticas escolares. Em 2004, novo impulso é dado ao processo de inclusão escolar através do *Decreto 5296/04*, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Tópicos específicos da educação de alguns segmentos de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais ganham força na discussão política, como por exemplo, a educação dos alunos surdos, através do *Decreto 5.626/05*, o qual prevê a inclusão destes alunos via Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e organização da educação bilíngüe no ensino comum, entre outros aspectos importantes. Em 2007, através do *Decreto 6.094/07*, são estabelecidas as diretrizes do *Compromisso Todos pela Educação*, prevendo garantia do acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Atualmente, o cenário da política pública de educação especial no Brasil acelera o processo de revisão do papel desta modalidade na educação básica nacional em decorrência

da implementação da recente *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (janeiro de 2008), que objetiva 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 para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Tal política pressupõe a reorganização dos sistemas de ensino, tendo como desafios principais: (1) a reestruturação das redes dos sistemas de ensino para assegurar a atuação da educação especial nas escolas regulares com propostas pedagógicas, recursos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; (2) a delimitação das atribuições/competências da escola comum e da educação especial; e (3) a revisão da modalidade da educação especial em sua relação com a educação comum, tendo como horizonte de atuação o caráter de interação e complementaridade entre os níveis de ensino e a modalidade propriamente dita.

Em síntese, a nova disposição política busca alterar a atuação da educação especial, hoje dissociada do contexto da escola comum, apoiando o desenvolvimento das escolas numa perspectiva pedagógica que respeita as diferenças e atende as necessidades específicas dos alunos no processo educacional, compondo o projeto político-pedagógico da escola.

A educação inclusiva introduziu intensas mudanças na discussão pedagógica relativa aos locais de atendimento educativo e às propostas de intervenção. Tais mudanças atingem mais diretamente a educação especial, pois há uma proposição que altera a estruturação do atendimento que a caracteriza, ou seja, que transforma os serviços especializados. A trajetória mais recente das pesquisas nessa área tem mostrado uma intensificação da análise sobre os efeitos do trabalho educativo realizado de maneira exclusiva em instituições especializadas, como as escolas especiais. Discute-se muito esses efeitos em função: de um afastamento do aluno das condições de vida cotidiana; - da possível segregação associada a essa experiência educativa; - de uma tendência histórica no sentido das práticas desenvolvidas nessas instituições serem baseadas em um paradigma médico, o qual visa, ao menos no plano do discurso, corrigir o sujeito considerado anormal. Nesse sentido, a educação inclusiva TRANSFORMA a educação especial (BAPTISTA, 2002, p. 27).

## **PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO**

A atual situação de coexistência de múltiplos modelos de políticas educativas - com distintas opções - que assumem uma perspectiva inclusiva é um fator de complexidade para a implementação das políticas públicas de inclusão escolar para alunos com necessidades

educacionais especiais. Baseadas em diferentes paradigmas da educação especial sobre uma mesma política pública de inclusão escolar, tais políticas revelam uma peculiaridade paradoxal e expressam a não-linearidade do pensamento no tratamento de um mesmo fenômeno. Nesse sentido, é necessária a utilização científica de dispositivos de reconhecimento e mapeamento de tais opções de política e gestão educativa, verificando o grau de aproximação ou distanciamento com as providências e reformas consideradas essenciais aos processos de construção de sistemas de ensino inclusivos. Sendo assim, esta pesquisa pretende realizar uma investigação sobre a gestão de políticas públicas de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais nos municípios do Litoral paranaense, promovendo discussão, reflexão e proposição sobre a articulação indissociável entre: a garantia de escolarização para os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e a construção de políticas públicas de educação que visem a melhoria da qualidade da educação (para todos).

Isto posto, esta pesquisa utilizará a *matriz cognitiva* de interpretação das políticas públicas para desenvolvimento da investigação, a qual está estruturada em três fases distintas, porém, complementares e progressivas, conforme segue:

#### **Fase I. Diagnóstico situacional (levantamento de dados)**

Nesta etapa inicial, de característica exploratória, a *tarefa* primordial da investigação está direcionada para a revelação de aspectos sócio-histórico-políticos e educacionais constitutivos da modalidade de educação especial e sua (possível) interface com a gestão da política inclusiva. A culminância desta primeira inserção no campo da pesquisa será a construção dos “mapas de sentidos” sobre o processo de educação inclusiva em cada município.

O *procedimento de trabalho* consistirá em investigação *in loco* nas localidades, atuando com os seguintes *instrumentos de coleta de dados*: *observações semi-estruturadas*, *entrevistas semi-estruturadas* com gestores responsáveis pela política de educação especial e professores em cada localidade, *pesquisa documental* para análise de legislação estadual e nacional e compilação de dados estatísticos e censitários (fontes: IBGE; INEP).

O *tratamento das informações* terá como foco a estruturação dos “mapas de sentido” de cada localidade, a partir das seguintes questões problematizadoras:



(a) Como são definidas e interpretadas as políticas de educação especial no município, considerando a totalidade da oferta das três dependências administrativas?

(b) Como/em que esta definição está vinculada à educação inclusiva, especialmente, à inclusão escolar de alunos com deficiência e demais necessidades educacionais especiais? Ou seja, quais são as políticas públicas em implantação consideradas como políticas de “inclusão”, e como estas se articulam à educação especial?

(c) Qual o conjunto de pressupostos determinantes sobre como é que se entende que as coisas devem ser e como o são efetivamente, em relação às políticas de inclusão escolar?

(d) Que meios favorecem/ensejam/fundamentam estas conclusões?

No que diz respeito aos *recursos para a realização dos procedimentos*, a sistematização analítica dos dados coletados para o mapeamento da modalidade de educação especial no município e sua relação com a educação inclusiva tem a seguinte base analítica:

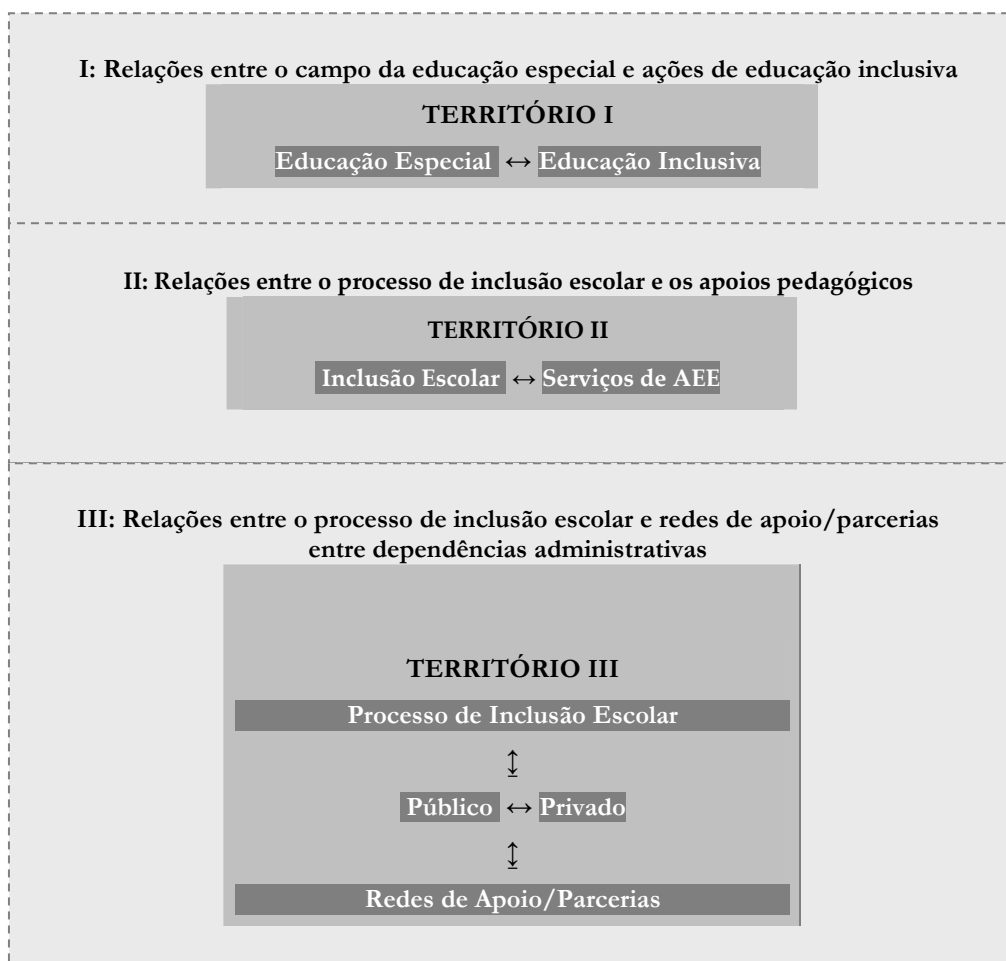


Figura 1: Base analítica da matriz baseada nas relações entre *educação especial* e *educação inclusiva* na constituição de territórios de ação das políticas públicas

Fonte: BRIZOLLA, 2007

O conjunto de elementos a seguir (Figura 2) constitui-se na ferramenta de operacionalização dos indicadores dos territórios e, por conseguinte, da ação da matriz cognitivo-normativa. Tais ferramentas são analiticamente trabalhadas em cada um dos territórios e a interpretação é realizada através dos pontos de orientação que dão a localização, a perspectiva e a vinculação de cada conjunto, favorecendo uma visão geral dos mesmos nos diferentes territórios.

localização ↓	Perspectiva ↓	vinculação ↓	
associação	Assimilação des-incorporação	congruência	<b>Associação:</b> efeito de associar(-se). <b>Assimilação:</b> ação ou efeito de assimilar(-se). Tornar seu; apropriar-se; incorporar; identificar-se com; sofrer a assimilação. <b>Congruência:</b> conformidade de uma coisa com o fim a que se destina. <b>Des-incorporação:</b> separar(-se) de uma corporação; desmembrar(-se). <b>Dissociação:</b> desagregar(-se); desunir(-se); separar(se). <b>Complementação:</b> [complemento] o que se acrescenta a um todo para o tornar completo. Completar. <b>Incongruência:</b> inconciliável; incompatível.
dissociação	Complementação	incongruência	

Figura 2: Ferramenta de operacionalização da análise dos territórios da política.  
 Fonte: BRIZOLLA, 2007

## Fase II. Situação (análise de dados)

A tarefa primordial desta segunda fase do trabalho de pesquisa é a realização dos *mapeamentos locais* propriamente ditos, sistematizando a fase exploratória anterior. O *procedimento de trabalho* consistirá no contato e intervenção *in loco* nas localidades, através de encontros formativos com as redes de ensino. O *tratamento das informações* terá como objetivos: (a) elucidar o paradigma de compreensão vigente, sistema de crença e referenciais; (b) caracterizar a produção de identidades, a delimitação das “fronteiras” de constituição do grupo, organização ou sistema; e (c) observar e mapear as lógicas de poder.

O *recurso* utilizado para o procedimento consiste na aplicação da matriz cognitiva e normativa de interpretação da política pública, acompanhada de estudos teóricos específicos e relativos à consecução da tarefa proposta.

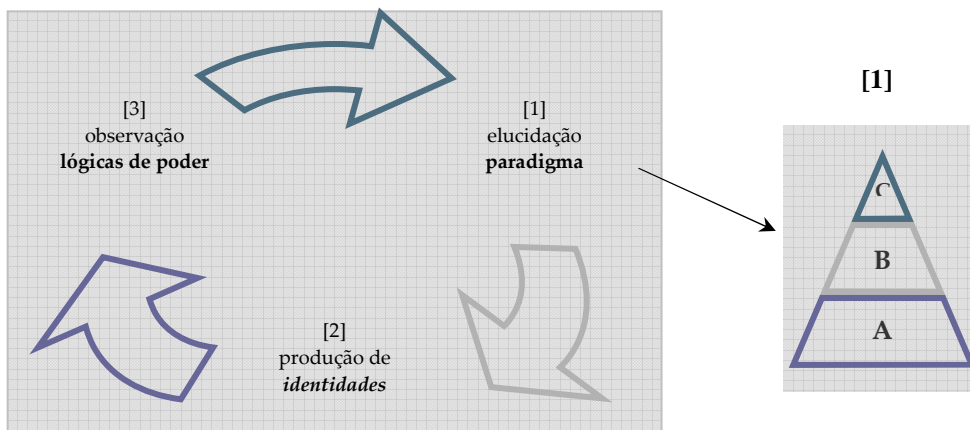


Figura 3: Matriz cognitiva e normativa de interpretação da política pública  
 Fonte: Adaptação de informações contidas em Muller e Surel (2002 apud BRIZOLLA, 2007)

Na *etapa [1]* há o exercício de elucidação do paradigma, sistema de crença e referenciais em ação no contexto da implementação da política pública. No nível [A], parte-se do pressuposto de que existem valores e princípios gerais que definem uma “visão de mundo” que, ao serem identificados, contribuem com a elucidação e definem o “campo dos possíveis e do dizível” em dada sociedade.

O nível [B], por sua vez, comporta os princípios específicos que declinam os princípios mais gerais da política; através destes princípios, realiza-se um levantamento dos eixos de ação desejáveis, constituídos pelo jogo de interesses e o peso das instituições em cada local. Este eixo de ação desejável determina: as estratégias dos atores e a pragmática da política, ou seja, os métodos e meios de realização dos objetivos e valores definidos. São estas estratégias que determinarão a mobilização dos instrumentos de implementação.

Finalmente, o nível [C] apresenta o conjunto da etapa [1], onde é realizada a escolha de especificações que animam os instrumentos escolhidos numa direção precisa e coerente com as indicações deduzidas em [A]+[B]. É o nível das “decisões menores”, compostas pela interpretação dos estatutos e das normas legais, das regras administrativas e da alocação orçamentária necessária.

Na *etapa [2]* são produzidas as caracterizações da produção de identidades e da delimitação das “fronteiras” de constituição do grupo, organização ou sistema. Uma das principais implicações da existência de uma matriz cognitiva e normativa, partilhada por certo número de atores é, sem dúvida, a de alimentar junto a eles uma “consciência coletiva”, ou seja, um sentimento subjetivo de pertença que produz uma identidade específica, através de um determinado paradigma produtor de identidade

Finalmente, na *etapa [3]* são observadas as lógicas de poder em sua relação circular com as lógicas de sentido. A estabilização destas relações de força legitima o paradigma que surge na síntese da relação circular, afirmando, então, a hegemonia de uma das perspectivas em disputa. Portanto, trata-se de uma análise que considera a combinação de certa forma de *determinismo cultural* (entendendo-se que os atores políticos não são totalmente livres de suas escolhas) com certa forma de *voluntarismo* (entendendo-se que as escolhas políticas não são totalmente determinadas pelas suas estruturas), permitindo aos atores compreender as transformações de seu contexto, oferecendo-lhes um conjunto de relações e de interpretações causais que lhes permitem decifrar os acontecimentos com os quais eles são confrontados.

### Fase III. Perspectivas - (re)formulação de políticas públicas de educação na direção da construção de sistemas de ensino inclusivos

Esta última etapa de investigação estimulará como *tarefa* primordial a (re)formulação das *políticas públicas de inclusão escolar* dos municípios e o *procedimento de trabalho* é semelhante à fase anterior, no que diz respeito à intervenção *in loco* nas localidades, através dos encontros formativos. Em relação ao *tratamento da informação*, o mesmo consistir-se-á de duas ações complementares: (a) aplicação da metodologia do *policy cycle* [formulação, implementação e avaliação] de formulação de política pública; (b) adequação entre o dispositivo legal [nível macro] e os aspectos sócio-histórico-culturais e as necessidades formativas específicas de cada localidade [nível micro].

O principal *recurso* de procedimento é a própria implementação do *policy cycle* pelos atores da política, conforme segue:

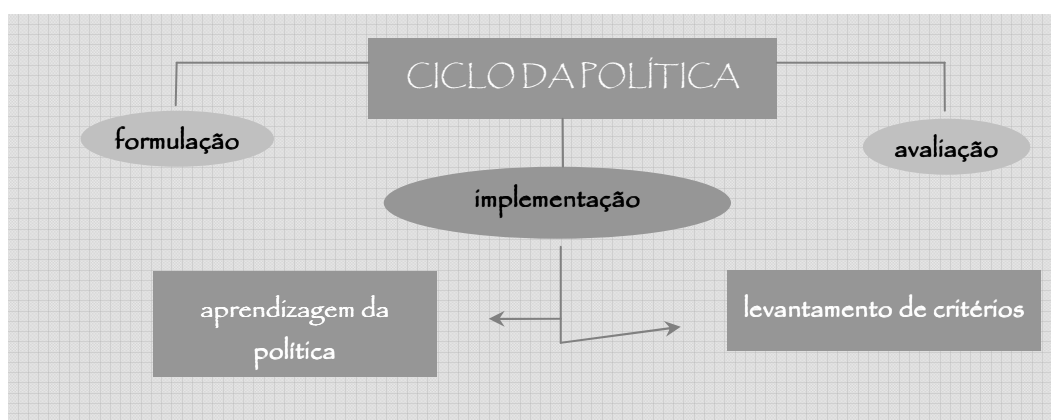


Figura 4: Ciclo da política como ferramenta de aprendizagem sobre a política

Conforme Müller e Surel (2002), a abordagem cognitiva da formulação de políticas públicas busca ultrapassar o dilema do determinismo e do voluntarismo, propondo uma grade de análise que combina uma certa forma de determinismo cultural (os atores políticos não são totalmente livres de suas escolhas) e uma certa forma de voluntarismo (as escolhas políticas não são totalmente determinadas pelas suas estruturas). Repousa sobre a idéia de que uma política pública opera como um vasto processo de interpretação do mundo, ao longo do qual, pouco a pouco, uma visão do mundo vai impor-se, será aceita e depois reconhecida como “verdadeira” pela maioria dos atores do setor porque ela permite aos atores compreender as transformações de seu contexto, oferecendo-lhes um conjunto de relações e de interpretações causais que lhes permitem decodificar, decifrar os acontecimentos com os quais eles são confrontados.

Nesta etapa do trabalho, será incentivado o compromisso com a implementação de uma gestão democrática de políticas públicas para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, extensiva a toda rede escolar; tal posicionamento exige o estabelecimento do regime de colaboração entre as três esferas administrativas, elemento especialmente importante na conjuntura histórico-política da modalidade de educação especial, na qual se encontram registros de uma sempre tensa relação entre o setor público e setor privado e as políticas públicas educacionais para alunos com necessidades especiais, emoldurada pela desresponsabilização com a escolarização das maiorias, pelo crescimento das desigualdades regionais, pela pulverização de sistemas (e redes) e, gravemente, pela desarticulação curricular ou rígida verticalização com o estabelecimento de ações concorrentes entre as esferas de governo. Conforme Kassar (1998, p. 16), a concomitância dos setores público e privado no campo da educação pode ser vislumbrada desde o início da história da educação brasileira e, por extensão, está presente na constituição e no desenvolvimento da educação especial: vislumbra-se uma tênue linha dos limites e dos papéis, entre os serviços de atendimento “público” e “privado”, resultante da dinâmica na luta de interesses dos segmentos sociais, fato que implica diretamente na formação das equipes diretivas do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de educação, responsáveis pela elaboração das diferentes políticas educacionais.

(...) assim como ocorre no sistema de ensino geral ou “comum”, as instituições “privadas” apresentam-se na história do atendimento ao deficiente mental como extremamente fortes, com lugar garantido nos discursos oficiais, chegando a confundir-se com o próprio atendimento “público” aos olhos da população, pela “gratuidade” de alguns serviços. Por que ocorre essa divisão de serviços? Que discursos sustentam essa forma de administrar? Quais as conseqüências da posição do governo brasileiro no atendimento à educação especial?” (*id., ibid.*).

A partir da nova LDB (Lei 9394/96) estimula-se o *princípio da colaboração* entre os entes federados, paralelamente às responsabilidades específicas de cada um, evocando o cumprimento do direito público subjetivo, ao qual correspondem deveres de Estado e ações de governo pautadas na superação de desigualdades, na promoção da formação básica comum e na consolidação de um padrão de qualidade.

Dentre os principais desafios na formulação de políticas públicas educacionais nesta direção sentido estão a redefinição das competências no regime de colaboração a ser implantado entre os entes federados e a revisão do atual processo de municipalização predatória da educação, o qual precisaria ser revertido com a rediscussão de papéis e responsabilidades.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Este trabalho de investigação foi idealizado a partir dos pressupostos filosóficos explicitados no projeto político-pedagógico da UFPR Setor Litoral, que traz em seus princípios o paradigma da educação inclusiva.

A partir da aprovação institucional ocorrida no mês de março, a investigação teve início com atividades de reconhecimento da situação da modalidade de educação especial nos sete municípios e da conjuntura da educação especial oferecida pelo segmento estadual nesta região, fase que vigorou até o mês de junho. Como dinâmica inicial, foi estabelecida uma aproximação com as secretarias municipais de educação de Antonina, Matinhos e Pontal do Paraná, tendo em vista que tais municípios já apresentavam demandas e interesses específicos na área. Além destas três Secretarias, envolveu-se neste início de processo o *Setor de Gestão de Ensino e Inclusão Educacional* [Núcleo Regional de Educação - NRE Paranaguá], através de uma ação para formação dos professores especializados da rede estadual da região.

Neste momento inicial da investigação, portanto, foram viáveis as seguintes ações e estratégias:

Ação 1. **DIAGNÓSTICO SITUACIONAL.** Conforme mencionado, o principal objetivo desta etapa foi o conhecimento da realidade da modalidade da educação especial na região, enfocando a organização pedagógica, os arranjos estruturais para a realização do trabalho pedagógico e os recursos humanos: alunos atendidos pela modalidade, formação docente e equipe multidisciplinar. Os instrumentos utilizados nesta verificação foram questionários e entrevistas semi-estruturadas com gestores responsáveis pela modalidade de educação especial, com visitas in loco às Secretarias e espaços especializados.

Ação 2. ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA. A partir do trabalho de diagnóstico situacional, estabeleceu-se uma parceria com o *Setor de Gestão de Ensino e Inclusão Educacional* [Núcleo Regional de Educação - NRE Paranaguá], para apresentação da pesquisa e formação continuada dos professores em duas oportunidades distintas, conforme segue: (a) *Semana Pedagógica* de Pontal do Paraná [formação continuada dos professores da rede municipal de educação] e; (b) Formação *NRE Itinerante Educação Especial*. Em ambas formações, foram realizadas palestras sobre a temática *Políticas Públicas de Educação Inclusiva* e reconhecimento da modalidade de educação especial, tanto nos âmbitos municipal quanto estadual.

Desta incursão inicial do trabalho de investigação no campo da pesquisa, resultaram significativas questões e demandas para reflexão e continuidade do trabalho, como por exemplo:

- (a) diversidade de organização da gestão dos sistemas de ensino municipais;
- (b) necessidade de construção de cronogramas específicos de trabalho para cada município e diversificação dos instrumentos da pesquisa-ação;
- (c) formação sobre educação inclusiva para os gestores – aspectos legais e organização da modalidade de educação especial na perspectiva inclusiva;
- (d) número expressivo de professores especializados na região, concentrados nos espaços tradicionais da modalidade [classes e escolas especiais], entretanto, sem formação para trabalho com o atendimento educacional especializado;
- (e) alto índice de alunos com deficiência na faixa etária da educação de jovens e adultos;
- (f) baixo índice de matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede comum;
- (g) desarticulação das políticas públicas para esta modalidade entre as esferas governamentais estadual e municipal;
- (h) desconhecimento dos aspectos legais e normativos da modalidade de educação especial na perspectiva inclusiva e heterogeneidade de concepções a respeito desta área, implicando uma pluralidade de “interpretações” nos processos e práticas de gestão de políticas de inclusão escolar.

Por fim, estima-se que esta pesquisa seja capaz de revelar aspectos importantes à gestão de sistemas de ensino que ofertam escolarização para o segmento dos alunos com necessidades educacionais especiais na região do Litoral paranaense, contribuindo com a construção de políticas públicas pautadas na promoção e no resguardo do direito à educação para todos.

---

<sup>i</sup> Composto pelos municípios de Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo).

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, 2002, p. 1-8.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. p. 777-798.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: SEESP/MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

BRIZOLLA, Francéli. A gestão da educação inclusiva: artes e ofícios da administração escolar. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 79-93. (Política e Gestão da Educação; 1).

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BUENO, José Geraldo S; FERREIRA, Júlio Romero; BAPTISTA, Cláudio Roberto; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; KASSAR, Mônica Magalhães; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da Federação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, jan./abr. 2005, p. 97-118.

CORREIA, José Alberto. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In: RODRIGUES, David. **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003 (Coleção Educação Especial; 14).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 30-41.

KASSAR, Mônica de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 46, set/98, p. 16-28.

MAGALHÃES, António M; STOER, Stephen. **“A diferença somos nós”**: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2005.



---

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Educação Especial, 14).

SANFELICE, José Luiz. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 23, 1989, p. 29-37.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial de educação para todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: [s. n.], 1990.