

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS À FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL
DE MARINGÁ**

SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA

MARINGÁ
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS À FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL
DE MARINGÁ**

Dissertação apresentada por Sandra Salete de Camargo Silva, ao Programa de Pós-Graduação, Área de Concentração em Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart

MARINGÁ
2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

C172e Camargo-Silva, Sandra Salete de
Educação infantil inclusiva : das políticas públicas à formação docente na rede municipal de Maringá/ Sandra Salete de Camargo Silva. - Maringá, PR : [s.n.], 2006.
139 f. : il.

Orientador : Prof. Dr. Áurea Maria Paes Leme Goulart

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

1. Educação - Políticas públicas. 2. Educação - Formação docente. 3. Educação - Inclusão social. 4. Educação infantil - Município de Maringá, PR. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 21.ed. 379
370

SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À
FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE MARINGÁ**

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart (Orientadora) - UEM

Dr. Júlio Romero Ferreira – UNIMEP – Piracicaba

Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara - UEM

Aprovada em 31 de março de 2006

Dedico esse trabalho à **Anna Júlia e Anna Luiza**, acreditando na efetivação do direito à educação infantil, no respeito à diversidade humana e numa outra sociedade com condições materiais voltadas às necessidades humanas. Que elas possam viver uma sociedade inclusiva.

Desejo

Carlos Drummond de Andrade

Desejo a você
Fruto do mato
Cheiro de jardim
Namoro no portão
Domingo sem chuva
Segunda sem mal humor
Sábado com seu amor
Filme de Carlitos
Chope com amigos
Crônica de Rubem Braga
Viver sem inimigos
Filme na TV
Ter uma pessoa especial
E que ela goste de você
Música de Tom com letra de Chico
Frango caipira em pensão no interior
Ouvir uma palavra amável
Ter uma surpresa agradável
Ver a banda passar
Noite de lua cheia
Rever uma velha amizade
Ter fé em Deus
Não ter que ouvir a palavra não
Nem nunca, jamais e adeus
Rir como criança
Ouvir canto de passarinho
Sorar de resfriado
Escrever um poema de amor
Que nunca será rasgado
Formar um par ideal
Tomar banho de cachoeira
Pegar um bronzeado legal
Aprender uma nova canção
Esperar alguém na estação
Queijo com goiabada
Pôr-do-sol na roça
Uma festa, um violão
Uma serenata
Recordar um amor antigo
Bater palmas de alegria
Uma tarde amena
Calçar um velho chinelo
Sentar numa velha poltrona
Tocar violão para alguém
Ouvir a chuva no telhado
Vinho branco
Bolero de Ravel
E muito carinho Meu.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas infinitas bênçãos em minha vida.

Ao meu esposo Acludson, presença em cada página desta pesquisa, por meio do amor incondicional, do companheirismo, da paciência e sabedoria, que, muitas vezes, adiou seus sonhos para a realização dos meus.

Às minhas filhas Anna Júlia e Anna Luiza, pelo privilégio da presença em nossas vidas.

A meus pais, Maria José e Luiz Carlos (*in memoriam*), e meus irmãos, Paulo, Júnior e Carlos, pelo amor e pela educação familiar, alicerce para meu desenvolvimento.

Às professoras Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara, Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori, Dr^a. Maria Cecília Carareto Ferreira, professor Dr. Júlio Romero Ferreira e Dr. Paulo Ricardo Ross, pela análise criteriosa, pelas valiosas considerações e sugestões para melhoria deste trabalho.

À professora Maria de Lourdes Longhini Trevisani, pelo olhar cuidadoso na revisão concedida à pesquisa.

À minha primeira professora Mariza Grande, extensivo a todos os professores que, significativamente contribuíram com seus conhecimentos para minha formação toda realizada em escolas públicas.

À professora Marli Bertoldo Araújo, extensivo a todos os profissionais da educação, pesquisadores incansáveis, defensores obstinados e comprometidos com a garantia de uma escola pública de qualidade social, que influenciaram minha opção profissional.

À minha orientadora Dr^a. Áurea Paes Leme Goulart, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, pela firmeza na análise e clareza nas orientações desta pesquisa. É indescritível a importância de sua presença, compreensão e confiança nessa, tão sonhada, etapa de minha vida ...

Obrigada!

CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. **EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE MARINGÁ**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá, 2006.

RESUMO

A educação é direito de todas as crianças. A universalização do acesso e a permanência na escola estão longe de ocorrer e, fora do processo educacional, muitas crianças brasileiras são excluídas desse direito fundamental. Esta pesquisa discute a formação em serviço dos professores dos centros municipais de educação infantil de Maringá frente ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, no contexto das políticas públicas para educação especial no Brasil. Algumas questões foram desafios para este estudo: Existem políticas para a formação de professores de Educação Infantil que atendem crianças com necessidades educacionais especiais? A formação em serviço de professores de Educação Infantil lhes proporciona subsídios teórico-metodológicos para o ensino dessas crianças? Para a realização deste estudo tomou-se como parâmetro a Teoria Histórico-Cultural que, baseada no pensamento marxiano, procura entender a sociedade com base na forma como se organiza e produz a vida. Realizou-se uma investigação documental e bibliográfica. Essa pesquisa utiliza a categoria trabalho para análise dos resultados obtidos, sem perder de vista a totalidade, a interdependência e a mediação. Procura-se entender como a sociedade moderna concebe as relações sociais entre os homens. Assim, compreende-se a educação como espaço social de inclusão. A educação especial, nessa perspectiva, apresenta-se na totalidade da educação em que o paradoxo da exclusão e da inclusão está presente nos vários períodos da história. Foram analisados o processo de incorporação da educação infantil municipal pela secretaria da educação, as políticas públicas municipais e as propostas de formação em serviço efetivadas por essa instituição no período compreendido entre 2001 a 2004. Considera-se fundamental a efetivação de políticas públicas municipais que garantam a continuidade da formação em serviço dos professores da educação infantil, de acordo com suas especificidades, observando as dificuldades no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, esta pesquisa contribui para a reflexão a respeito do processo de formação em serviço dos profissionais que estão atuando nas denominadas escolas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Infantil Inclusiva; Políticas Públicas; Formação de Professores; Rede Municipal de Maringá.

CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. **INCLUSIVE CHILDREN EDUCATION: FROM PUBLIC POLITICS TO TEACHERS' FORMATION MUNICIPAL TEACHING WEB OF MARINGÁ.** 139 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá, 2006.

ABSTRACT

All the kids have their right for education, but the universality of their access to that and their staying at school are far away to become true. Furthermore, many Brazilian kids are excluded from the fundamental right for education and remain outside the process. This research brings up the formation for employed teachers belonging to the municipal centers for children education in Maringá facing taking care of children with special educational needs in the context of the public politics for special education in Brazil. Some questions were challenges for this research, such as: Are there public politics, which take into consideration the formation for teachers who work with children that have special educational needs? Does the formation for employed children teachers provide them with theoretical and methodological support for teaching those kids? The realization of this research took into consideration the Historical-Cultural Theory, which is based on the Marxism thought and aims to understand society based on the way it organizes itself in order to produce life. A documental as well as a bibliographical investigation was made. This study considers the labor category for analyzing its results having at sight the totality, interdependency and mediation. It tries to understand how our modern society conceives the social relations between men. Hence, we understand education as the social space for inclusion. Keeping this in mind, the special education shows itself in the totality of education in which the paradox of exclusion and inclusion appears on many periods of history. The incorporating process of municipal children education was analyzed for the education secretary as well as the municipal public politics and the proposals for the formation of employed teachers effected by this institution between 2001 and 2004. It is considered fundamental the effectiveness of public politics for children education that guarantee the continuity formation of employed teachers for children education according to its specific objectives, observing the difficulties of looking after children with special educational needs. Moreover, this research contributes to the reflection about the formation process of employed professionals that are working in the called inclusive schools.

Key Words: Inclusive Children Education; Public Politics; Teachers' Formation; Municipal Teaching Web of Maringá.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A SOCIEDADE CAPITALISTA E O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	20
2.1 O Sistema Capitalista e as Relações Sociais	20
2.2 A Educação como Espaço Social de Inclusão.....	29
2.3 A Educação Especial: processo de inclusão.....	34
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO	39
3.1 Educação Inclusiva: políticas públicas internacionais.....	53
3.2 Educação Inclusiva: políticas públicas nacionais.....	55
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES.....	76 79
4.1 A Formação em Serviço: percurso de uma prática inclusiva	87
4.2 Maringá e a Prática Inclusiva: em foco Educação Infantil.....	118
5 CONCLUSÃO.....	124
REFERÊNCIAS	

RELAÇÃO DOS QUADROS MENCIONADOS NO TEXTO

Quadro 1 -	Número de Alunos dos Centros de Educação Infantil (Municipais e Conveniados)	93
Quadro 2 -	Convênios para Atendimento de Crianças com Deficiência em Maringá – 2004.....	94
Quadro 3 -	Número de Profissionais dos Centros de Educação Infantil (Municipais e Conveniados).....	95
Quadro 4 -	Número de Professores dos Centros de Educação Infantil (Municipais e Conveniados).....	95
Quadro 5 -	Temas Estudados no Processo de Elaboração das Propostas Pedagógicas das Escolas e Centros de Educação Infantil Gestão Escolar Democrática	97
Quadro 6 -	Situação de Alunos por Sala de Aula nos CMEIs e CEIs de Maringá.....	106
Quadro 7 -	Número de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais dos Centros de Educação Infantil (Municipais e Conveniados) e Atendimento Especializado.....	108
Quadro 8 -	Formação dos Profissionais de Educação em Maringá – 2003 e Percentual.....	109
Quadro 9 -	Participação dos Profissionais da Educação na Formação Continuada.....	110
Quadro 10 -	Detalhamento Cargo / Função de Participação dos Profissionais da Educação na Formação Continuada.....	111
Quadro 11 -	Metas Alcançadas no Curso de Atualização para Profissionais da Educação dos Centros de Educação Infantil -- (Municipais e Conveniados) – Professores que Atuam na Educação Infantil.....	112
Quadro 12 -	Relação de Temas Abordados no Projeto de Atualização para Profissionais da Educação dos Centros de Educação Infantil (Municipais e Conveniados).....	113

RELAÇÃO DE SIGLAS MENCIONADOS NO TEXTO

ANPACIN – Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil

ANPR – Associação Norte Paranaense de Reabilitação

APAE – Associação do Pais e Amigos dos Excepcionais

AFIM — Associação dos Fissurados Lábio Palatal de Maringá

CAEDV – Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual

CEB – Câmara de Educação Básica

CEI – Centro de Educação Infantil

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CF – Constituição Federal

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CMDPD – Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONADE- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FIA – Fundo para Infância e Adolescência

FUNDESC – Fundação de Desenvolvimento Social e Cidadania de Maringá

GAPRE - Gabinete do Prefeito

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PAED – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional

Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência

PETI – Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil

PME — Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEDUC – Secretaria da Educação

SEESP – Secretaria da Educação Especial

SESPE - Secretaria de Educação Especial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação UNICEF –

Fundo das Nações Unidas para a Infância

1 INTRODUÇÃO

A educação é direito de todas as crianças. A universalização do acesso e a permanência na escola estão longe de ocorrer e, fora do processo educacional, muitas crianças brasileiras são excluídas desse direito fundamental. Nesse sentido, esta pesquisa discute a formação em serviço dos professores dos centros municipais de educação infantil de Maringá em relação ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, no contexto das políticas públicas para educação especial no Brasil.

Embora a educação seja um direito de todas as crianças, entende-se que somente se efetivará com a participação de todos os envolvidos no processo educacional e de maneira contínua e exaustiva. É um trabalho de análise permanente sobre as práticas docentes estabelecidas, concebendo a educação especial com os mesmos objetivos da educação geral, incluída em todos os níveis e modalidades da educação.

Na busca da compreensão sobre a diversidade e a defesa dos grupos minoritários, realizam-se encontros internacionais, os quais resultam em documentos que conclamam a universalização do ensino e da educação inclusiva:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.
- Declaração de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994.
- Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, na Guatemala, em 1999.
- Fórum Mundial de Educação, em Dakar, em 2000.

Apesar desses movimentos, na tentativa de assegurar a todos o direito de se constituírem e se sentirem parte da sociedade, o Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar aponta a falta de compromisso e o descaso da maioria dos países em atingir as metas estabelecidas. Desse modo, é preciso compreender que a exclusão é intrínseca à sociedade contemporânea, pela forma como estabelece suas relações de produção.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — garante, no *caput* e no inciso III do artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais professores especializados para atendimentos e para promover a inclusão desses alunos nas classes comuns (APP / SINDICATO, 1997).

Nessa perspectiva, a Constituição Federal, de 1988, dispõe que é dever do Estado garantir o acesso e permanência de todas as crianças de quatro a seis anos em pré-escolas e proporcionar a elas, a partir do nascimento até três anos, atendimento em número cada vez maior de creches, assegurando o suprimento de suas necessidades básicas, sejam necessidades sociais, cognitivas, afetivas, físicas (BRASIL, 1990).

Destarte, ressalta-se, aqui, a necessidade da universalização de vagas na educação infantil, garantindo a matrícula de todas as crianças, inclusive as com necessidades educacionais especiais. Necessidades estas que, embora muitas vezes constatadas pelos profissionais dos centros de educação infantil, nem sempre são atendidas devido à falta de profissionais com formação para fazê-lo.

Na Educação Infantil, as crianças interagem com os demais e com o ambiente em atividades sistematizadas e direcionadas por profissionais, nas quais encontram oportunidades de apropriarem-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar.

Desse modo, esta pesquisa visa refletir sobre a formação dos professores dos centros municipais de educação infantil de Maringá em relação ao atendimento de crianças com necessidades especiais. Para a realização do estudo, tomar-se-á como parâmetro a Teoria Histórico-Cultural que, baseada no pensamento marxiano entende a sociedade com base na forma como se

organiza e produz a vida. Essa teoria explica o desenvolvimento das funções psicológicas da espécie humana, as transformações e as produções considerando seus contextos culturais e históricos.

O homem modifica situações e intervém na realidade com o auxílio de signos, ou seja, da linguagem, da escrita, dos sistemas numéricos, e ainda, de instrumentos. As experiências acumuladas pelos homens estão presentes nas criações materiais e refletem-se na comunicação entre os mesmos. Portanto, reconhecer o conhecimento como expressão histórica e considerar sua apropriação como condição indispensável para o desenvolvimento do ser humano consiste no ponto inicial para refletir-se sobre o trabalho a ser desenvolvido pelo professor da Educação Infantil.

A interiorização dos conhecimentos historicamente determinados e culturalmente organizados ocorre pela linguagem. Assim, o processo de desenvolvimento das crianças efetiva-se social e depois individualmente. Esse processo de internalização é a transformação do processo interpessoal em intrapessoal.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, perceber as possibilidades de crianças com necessidades educacionais especiais é compreender suas limitações não como condição estática e permanente, mas antever, em um processo de apropriação ativa do conhecimento, condições para sua aprendizagem, de organização e de desenvolvimento, no contexto em que estão inseridas, valendo-se da mediação.

Considerando-se que uma das prioridades do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1999) é a formação de recursos humanos habilitados para oferecer o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais nos centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e/ou outras, esta pesquisa justifica-se pela possibilidade de contribuir para uma reflexão a respeito da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil.

Para a realização deste estudo, utilizar-se-á a pesquisa documental e bibliográfica nos arquivos da Secretaria da Educação de Maringá. Mediante a análise dos materiais coletados, pretende-se refletir sobre os avanços e recuos na prática docente. Para tanto, será considerado o contexto histórico e suas determinações na forma de ser do homem e nas relações sociais, utilizando a

categoria trabalho para análise dos resultados obtidos sem perder de vista a totalidade e sua interdependência mediada. Na análise das políticas públicas municipais, procurar-se-ão respostas para algumas questões, desafios para este estudo: Existem políticas públicas para a formação de professores de Educação Infantil que atendem crianças com necessidades educacionais especiais? A formação em serviço de professores de Educação Infantil lhes proporciona subsídios teórico-metodológicos para o ensino dessas crianças?

Para alcançar esse objetivo, especificamente com base nas políticas públicas educacionais e na Teoria Histórico-Cultural, referente à formação do professor na área da Educação Especial, buscam-se subsídios para reflexionar sobre a formação proposta e a formação necessária ao professor de educação infantil que atua com crianças com necessidades educacionais especiais na sociedade contemporânea.

Este estudo está organizado em três capítulos. O primeiro (item 2) contextualiza o processo de inclusão. Para compreender a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, discutem-se a exclusão social e o processo de inclusão enquanto contradições da sociedade capitalista. Esse percurso histórico é fundamental para entender como a sociedade moderna concebe as relações sociais entre os homens. Tomando-se por base essa perspectiva, é possível compreender a educação como espaço social de inclusão e como a educação especial apresenta-se no contexto, em que o paradoxo da exclusão e da inclusão estão presentes em vários períodos da história até hoje.

No segundo capítulo (item 3), evidencia-se o que as políticas públicas, em âmbito nacional e internacional, estabelecem como prioridades princípios e diretrizes e as possibilidades de efetivação da inclusão de pessoas com necessidades especiais no contexto escolar.

Para estudar as propostas de formação em serviço a que os professores têm sido submetidos e constatar se as mesmas os têm instrumentalizado quanto ao atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, no terceiro e último capítulo (item 4), analisam-se o processo de incorporação da Educação Infantil municipal pela Secretaria da Educação, as políticas públicas municipais e as propostas de formação em

serviço efetivadas por essa instituição no período compreendido de 2001 a 2004.

Dessa forma, esta pesquisa considera prioritário contribuir para a reflexão a respeito do processo de formação em serviço dos profissionais que estão atuando nas denominadas escolas inclusivas.

2 A SOCIEDADE CAPITALISTA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Discutir inclusão é considerar o contexto social e, dialeticamente, o processo de exclusão, característica da sociedade capitalista, na qual o desenvolvimento econômico desconsidera o atendimento às necessidades do ser humano. Assim, a discussão sobre o processo de inclusão e exclusão deve romper a visão fragmentada e individualista da educação especial e atingir a todos que não se enquadram nos padrões estabelecidos pelas regras do capital, tais como as crianças e os adolescentes em situação de risco, os homossexuais, as mulheres, os pobres, os desempregados, os trabalhadores rurais sem terra, os afro-descendentes, os povos indígenas, entre outros.

No âmbito educacional, é importante considerar e refletir sobre estas contradições, compreendendo que um dos instrumentos para a conquista de direitos fundamentais é a apropriação pela criança do conhecimento. Nesse sentido, a elaboração de Políticas Públicas e a discussão de uma proposta pedagógica, que norteie o trabalho a ser desenvolvido em escolas inclusivas que recebem crianças com necessidades educacionais especiais, têm um papel fundamental na revisão coletiva de concepções e paradigmas na luta pela garantia de uma educação que, respeitando suas diferenças e atendendo a suas necessidades, possibilite a todos os seres humanos o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Para tanto, é de fundamental importância compreender a sociedade contemporânea e sua relação com a trajetória da educação especial no Brasil.

2.1 O Sistema Capitalista e as Relações Sociais

A sociedade atual é marcada por contradições. Se, por um lado, o avanço tecnológico possibilita mudanças e favorece a vida humana, concomitantemente, conduz ao individualismo, ao desemprego, à exclusão e à miséria grande parte dos seres humanos do planeta.

Conforme Gentilli; Frigotto (2002, p.10),

[...] o impressionante avanço das forças produtivas aumenta as possibilidades de prolongar e melhorar a vida humana, ao mesmo tempo que mutila e torna precária a vida de quase metade dos habitantes do planeta.

Da mesma forma, Pino (2002) compreende que o homem multiplica seu conhecimento e intensifica sua força produtiva, contribuindo cada vez mais para a precariedade das formas de sobrevivência da grande maioria da humanidade. São contradições inerentes ao processo de produção capitalista.

Forrester (1997, p.9), em relação ao desemprego, acrescenta:

Quanto ao “desemprego”, fala-se dele por toda parte, permanentemente. Hoje, entretanto, o termo acha-se privado de seu verdadeiro sentido, recoberto por um fenômeno diferente daquele outro, totalmente obsoleto, que pretende indicar. A respeito dele, contudo, são feitas laboriosas promessas, quase sempre falaciosas, que deixam entrever quantidades ínfimas de empregos acrobaticamente lançadas (como saldos) no mercado; porcentagens derrisórias em vista dos milhões de indivíduos excluídos do salariado e que, nesse ritmo, continuarão assim durante décadas. Em que estado, estão, a sociedade, eles, o “mercado do emprego”?

A sociedade, hoje, está subordinada às leis do mercado, conduzida pelos princípios capitalistas, em que a obtenção do lucro dita as regras não só do modo produtivo, mas de toda produção histórica dos homens.

Santos (1996) afirma que o radicalismo da sociedade capitalista está além do sistema de produção, considerando que manifesta uma nova forma de civilização, denominada de modernidade. Essa mudança do modo de vida dos homens representa novos paradigmas. Com isso, uma nova ordem econômica se estrutura no mundo. A mundialização do capital gera mudanças na estrutura e na organização do processo de produção, influenciando as relações entre trabalho, capital e Estado.

Sob o império do capital o trabalho passa a ser regido por leis flexíveis e os movimentos de classe ficam enfraquecidos. O Estado tende a depender do poder econômico de agências internacionais — como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial — e, conseqüentemente, da tutela direta nas relações capital e trabalho.

Evidencia-se, aqui, a influência do Banco Mundial nas políticas de reestruturação dos chamados países em desenvolvimento, considerado por Soares (1996, p.15) como “[...] o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional”. São estas políticas que se efetivam pelo volume de projetos de desenvolvimento financiados no mundo.

Destaca, ainda, a autora que essa agência internacional exerce papel relevante na manutenção dos interesses norte-americanos, assegurando, em seu estatuto, o direito majoritário de decisões e votações ao país com maior participação no capital, ou seja, garante a hegemonia dos Estados Unidos.

Para Fonseca (1996), as políticas financiadas por esse banco pouco contribuem para a inclusão social, proporcionando um desenvolvimento econômico cada vez mais excludente.

Paralelamente, conforme Benjamin (2004), o Fundo Monetário Internacional, agência que monitora a economia de vários países, entre eles o Brasil, é responsável pelas reformas econômicas, sociais e políticas nos países “periféricos” de acordo com os interesses do capital mundial, por meio de linhas de crédito a curto prazo. Em contrapartida, essas agências internacionais condicionam suas ações à intervenção direta na autonomia nacional, influenciando, portanto, as políticas públicas brasileiras.

Para Rosemberg (2002), a intervenção do Banco Mundial nas políticas de Educação Infantil, no Brasil, apresenta a concepção de programas de desenvolvimento infantil sob a responsabilidade de instâncias administrativas, organizadas pela família e pela sociedade. Tem, por conseguinte, característica substitutiva e não complementar dos programas públicos, evidenciando uma tendência à assistência social.

Acrescenta a autora (2002b, p.30) que as “organizações multilaterais não detêm um superpoder” para diretamente ditar políticas públicas nacionais. A possibilidade de cada país contrapor-se às determinações internacionais e propor alternativas próprias de políticas públicas, estrutura-se também, pela capacidade de avaliar as propostas de políticas determinadas por organizações multilaterais.

Um país subordinado à ordem econômica mundial presencia o afastamento estatal das relações de trabalho, promovendo a concretização dos

interesses econômicos mundiais em detrimento das condições de vida e sobrevivência de um povo. Em Chomsky (2000), torna-se evidente a subordinação de alguns países à administração da economia mundial, ainda que seu povo se rebele em atos violentos contra o Estado. Isso ocorre quando as condições de sobrevivência de uma nação passam a ser desconsideradas para a manutenção da ordem mundial, ou seja, para a manutenção da ordem atual de riqueza e poder.

O mesmo autor, em outra obra (1996, p.225), destaca que o capitalismo denota a manifestação histórica de mudanças no processo civilizatório; conseqüentemente, a mundialização do capital e a tendência neoliberal são “[...] as novas formas de perversão da doutrina clássica liberal da economia internacional” .

Nesse contexto, considera-se o crescimento econômico necessário, mas não determinante da inclusão social. O Banco Mundial prioriza a reforma estrutural dos países periféricos para conter a pobreza. Em relação ao Estado essa reforma procura reestruturar as formas de manutenção do capital, evidenciando a desigualdade e a exclusão social. O Estado reduz sua função pública. Para Frigotto (1995a, p.87) a

[...] análise sobre a dívida externa e o pagamento dos juros da dívida, nos termos que têm sido colocado para o Brasil e para os países latino-americanos, inviabilizam qualquer política de retomada do desenvolvimento e dilapida de tal forma o fundo público que impossibilita a manutenção de serviços que são direitos dos cidadãos, como saúde, educação, seguro desemprego, etc.

Dessa forma, acentuam-se as contradições da sociedade moderna, baseada na troca, visando o lucro. Por um lado, favorece a qualidade de vida de alguns homens, ao mesmo tempo, presencia outros tantos sucumbirem aos pés das leis de mercado.

Gentili; Frigotto descrevem as características da subordinação à mundialização do capital frente às práticas neoliberais como:

[...] uma combinação explosiva, que nos afasta da possibilidade de construir uma sociedade na qual a integração seja garantida a partir do reconhecimento e da realização efetiva de direitos inalienáveis, direitos que permitem nosso reconhecimento como cidadãos e cidadãs de uma sociedade na qual a justiça e a liberdade não sejam monopólio daqueles que concentram o poder econômico (GENTILI; FRIGOTTO 2002, p.9).

Na análise conjuntural realizada, os autores supra mencionados apontam que, frente ao poder do capital mundial, em que interesses econômicos sobrepõem-se às necessidades humanas, tornam-se evidente as reduzidas condições da sociedade do capital promover um processo civilizatório, contribuem cada vez mais para o processo de exclusão e violência.

O processo de transformação e mudanças, em que a sociedade capitalista encontra-se, perpassa as relações entre os homens em um movimento histórico que, muitas vezes, resulta na alienação e na expropriação da compreensão real das condições de vida. Para explicar tal movimento, os homens devem ser entendidos, conforme Marx e Engels (2002) os definem, como “indivíduos reais”, em suas ações e condições de vida.

Em consonância com o pensamento anterior, a retomada histórica da constituição do sistema capitalista de produção contribui para a compreensão da conjuntura atual. Nessa perspectiva de análise, considera-se que o homem, ao ser destituído de seu meio de produção, vende sua capacidade de trabalho ao preço oferecido pelo mercado. Dessa maneira, o sistema capitalista fundamenta-se na compra e venda do trabalho, tornando mercadoria o próprio trabalhador.

Ocorre que, ao longo do tempo, afirma Braverman (1974), o sistema capitalista sofreu alterações em seu conteúdo, na forma de sua organização e estrutura de produção. A primeira alteração é marcada pela passagem da manufatura para a maquinaria, depois dessa para a automação rígida — que compreende a implantação dos modelos fordista¹ e taylorista² — e a passagem

¹ Fordismo, segundo Sandroni (1994, p.144), é “[...] o conjunto de métodos de racionalização da produção, elaborado pelo industrial norte-americano Henry Ford, baseado no princípio de que uma empresa deve dedicar-se apenas a um produto”.

para a acumulação flexível do capital. Em decorrência dessas mudanças estruturais do capital, grande parcela dos seres humanos é conduzida à realização de atividades precárias e fragmentárias para a produção de mercadorias.

Com tais mudanças no modo de produção dos homens, a propriedade sofre alterações e, com isso, as relações sociais entre os homens também se transformam. Desta forma Buffa (1987, p.15) argumenta:

A produção capitalista, ainda na sua forma manufatureira, muda a forma de propriedade. A propriedade capitalista típica será não mais a terra e sim a propriedade dos instrumentos de produção (que não são dádivas da terra) e do trabalho. Assim, a propriedade burguesa não é só alguma coisa para possuir, para usufruir, mas sobretudo para vender, para trocar. Além disso, a propriedade burguesa é, diferentemente da feudal, adquirida pelo trabalho. A partir de agora, será possível conceituar o homem como trabalhador.

Essa nova forma de propriedade modifica o processo de produção e conduz os trabalhadores, de maneira implícita e dissimulada, a aderirem ao projeto do capital.

A consequência das modificações ocorridas é a hegemonia do capital sobre a força humana do trabalho, expressões³ como desregulamentação, flexibilização, terceirização, qualidade total são incorporadas às relações trabalhistas e, concomitantemente, às relações entre os homens modernos.

A força humana de trabalho é mensurada conforme a necessidade da reprodução do sistema capitalista. O trabalho edifica-se em relações frágeis e vulneráveis com o encolhimento dos direitos e proteção social dos

² Taylorismo para Sandroni (1994, p. 345), é o “[...] conjunto de teorias para aumentar a produtividade do trabalho fabril, elaborado pelo engenheiro norte-americano Frederick Weris low Taylor”.

³ Esclarece Frigotto (1995a, p.148) que a “[...] incorporação deste novo padrão tecnológico (reconvenção tecnológica) no processo de organização da produção e circulação, com novos materiais e processos, e nova organização, divisão e gestão do trabalho, que podemos identificar o surgimento de um número crescente de *conceitos-ponte ou jargões* – globalização, qualidade total, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle de qualidade – que tendem a se tornar senso comum entre os *homens de negócio*, e seus assessores [...] e, de modo crescente, nas Universidades.” E complementa “[...] conceitos em termos concretos dá-se mediante métodos que buscam otimizar tempo, espaço, energia, matérias, trabalho vivo, aumentar a produtividade, a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e de taxa de lucro.”

trabalhadores, conseqüentemente os movimentos sindicais perdem força e são destituídos de poder de mobilização de classe.⁴

É interessante retomar que, quando o trabalho de vários homens é substituído pela maquinaria, o trabalhador passa a concorrer com o trabalho realizado com o auxílio da máquina e, como reflexo, é excluído, pelo sistema capitalista, do processo de produção.

O homem, então, alijado dos instrumentos de trabalho está à margem do sistema. Para suprir a demanda de consumo, a sociedade necessita de uma produção em larga escala, com poucos trabalhadores. Com o advento da maquinaria, o trabalho social modifica-se. A produção coletiva de mercadorias resulta de ações específicas dos trabalhadores em menor tempo de realização.

Tais mudanças registram a passagem da manufatura para a maquinaria e marcam a primeira revolução industrial, ocorrida entre o final do século XVIII até o século XIX. Nesse contexto, o homem é destituído de seus instrumentos de trabalho e, à máquina, é repassada a função de controlar as ferramentas. O homem salvaguarda a função de comando do processo, porém o ritmo de produção compete à máquina.

Como conseqüência do processo de automação dos meios de produção, ao final do século XIX, o sistema capitalista inicia a segunda revolução industrial com investimentos em tecnologia. De acordo com Limoeiro-Cardoso (2000), o aumento da produção decorre do avanço da tecnologia e da reestruturação do trabalho, concluindo que, dessa maneira, o sistema capitalista marginaliza e exclui do convívio social a maioria dos trabalhadores e resulta na exclusão estrutural.

Com a automação da produção, o trabalho segmenta-se em manual e mental, reduzindo a mão-de-obra no processo industrial. Para Braverman (1974) ao ser dividida a relação de trabalho em manual e intelectual, ocorre um processo de alienação do trabalhador, tornando-o menos humano, pois passa a participar de fragmentos do processo produtivo.

A automação como instrumental de trabalho necessita que o trabalhador esteja capacitado para operar e manejar a maquinaria com exatidão. A forma

⁴ Conforme Benjamin (2004), sob a ótica de que os excessivos encargos sociais causam o desemprego, decorre a proposta de reforma da legislação trabalhista com a extinção de direitos dos trabalhadores, consideram-se como encargos o descanso semanal remunerado, as férias, o 13º salário, etc. e sua retirada sinônimo de novas oportunidades de trabalho.

como o sistema capitalista se estrutura requer da indústria um ritmo acelerado de produção e a padronização de seus instrumentos. Diante da necessidade de alimentar o consumo em massa, a produção industrial precisou de controle e rigidez na organização de suas ações, o trabalho foi dividido e sistematizado, organizando-se as inovações segundo os modelos fordista e taylorista.

Tal rigidez na forma de produzir entra em decadência em meados do século XX. O sistema capitalista, necessitando de inovações tecnológicas para manter as condições de produção do mercado, passa a basear-se na automação flexível para organizar as relações entre capital e trabalho.

Pode-se dizer que os instrumentos de trabalho modificam-se significativamente com os avanços tecnológicos, facilitando a realização de tarefas, reduzindo o custo e o tempo de execução. Por outro lado, contribuem para o aumento da exclusão do trabalhador que continua a vender sua força de trabalho pelo preço que o mercado lhe dispõe.

A terceira revolução industrial traz a contradição entre as facilidades que o avanço tecnológico proporciona à qualidade de vida humana e os reflexos desse mesmo avanço na vida do trabalhador, como a fragmentação do trabalho, o aumento do desemprego, da miséria e da exclusão social.

Rifkin (2001) confirma esse pensamento ao explicar que aqueles que condenam a tecnologia são vistos obstruindo o progresso da sociedade e, aos que acreditam nesse progresso pela tecnologia, é imputado preocuparem-se mais com lucro do que com as pessoas. Assim, as mesmas tecnologias que proporcionam ao homem maior conforto e o liberam para o lazer são acusadas de resultarem em desemprego e mudanças sociais. Complementa, ainda, o autor que a busca de rápido lucro na produção de bens impede a visão do ônus da automação para a grande maioria dos trabalhadores.

Segundo Paiva (2002, p.55), esse paradoxo de inclusão e exclusão social é condicionante da manutenção do sistema capitalista, considerando que o

[...] paradoxo da hegemonia neoliberal pós-industrial dominada pelo capital financeiro é que não há solução para os riscos financeiros e para muitos outros, fora da regulação global de seus fluxos, do mesmo modo que não será possível assegurar a segurança pública e a paz social sem formas novas de regulação da equação inclusão/exclusão.

Excluído da estrutura do sistema capitalista, o homem continua expropriado não só de sua força de trabalho, como também do conhecimento e da sua consciência. As relações materiais que estabelece são determinadas pela sociedade capitalista, que é dividida em classes, e pela possibilidade que cada ser humano tem de apropriar-se dos bens produzidos e acumulados por essa sociedade.

Marx; Engels (2002, p.20) esclarecem que a consciência nasce no homem pelas condições materiais de vida, pelo trabalho, assim:

Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. [...] (em) toda existência humana e portanto, (em) toda história [...] os homens devem ter condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer suas necessidades, a produção da própria vida material; e isto mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de tal história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida.

É importante ressaltar que cada vez mais o sistema capitalista renova sua forma de controle e manipulação do modo de pensar dos homens⁵. Conforme Frigotto (1995a, p.149), tornam-se evidentes as condições desiguais a que o homem está submetido, provavelmente sem consciência da condição real de espoliação a que está submetido.

[...] sinais do caráter de exclusão da reestruturação capitalista são tão fortes que nos induzem a procurar, para além da ênfase apologética da valorização do trabalhador e da sua formação geral e polivalente, qual seu efetivo sentido político-prático.

A consciência dos seres humanos acerca da realidade organiza-se em conformidade com os interesses do capital e se reflete no sistema educacional.

⁵ Para Frigotto (1995a, p.144-145), [...] as inovações tecnológicas [...] longe de serem 'variáveis independentes', um poder fetichizado autônomo, estão associadas às relações de poder político-econômico e, portanto, respondem a demanda dessas relações. [...] o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e 'rejuvenescer' a teoria do capital humano, com um rosto, agora, mais social.

Assim, a escola como formadora do homem não está alheia ao processo de manutenção da sociedade atual.

2.2 A Educação como Espaço Social de Inclusão

A educação, ao longo do tempo, preocupou-se, majoritariamente, em atender às exigências do sistema produtivo, motivo que conduz à necessidade de ser compreendida no contexto das relações sociais desse sistema. Para Saviani (1991), a educação é processual, mediada na prática social global, e a realidade concreta é a base para compreendê-la.

O sistema educacional, ao longo da história, revelou-se com tendência ao conservadorismo, contribuindo na reprodução do *status quo*. Desse modo, concorre para o favorecimento dos alunos que já são favorecidos pelo sistema em detrimento aos que mais necessitam de conhecimento.

Ainda explica Saviani que esse conhecimento ocorre na escola com o trabalho educativo, direto e intencional, destinado a cada indivíduo, produzindo-lhe a humanidade, produto histórico e coletivo dos homens. Acrescenta Cury (1992, p.128) que, com isso, almeja-se uma escola com função social e igualitária, que, embora presa à ideologia dominante, procure a “apropriação coletiva do saber”.

Contraditoriamente, concorda-se com Frigotto (1995a, p.48) que a “privatização do conhecimento” reforça a concentração de riqueza e poder nas mãos de minorias privilegiadas e põe em risco a vida humana. E, também com Saviani (1991), que o sistema educacional desempenha na sociedade função significativa na reprodução de valores e na manutenção do sistema capitalista. Assim, a educação subordinada aos interesses da sociedade do capital afasta-se da função social de contribuir para a formação humana.

É importante situar, nessa perspectiva de análise da educação, que as mudanças ocorridas no modo de produção da vida refletem-se nas relações estabelecidas pelos homens e na organização do saber escolar, apesar de equivocadamente concepções educacionais apregoarem que parte da educação a mudança da vida material dos homens. Assim, constata Varela (1996, p.8) que, no século XVIII, surge um força disciplinadora, que organiza as relações entre os homens. Poder esse, subordinado

[...] a profundas transformações: transformações econômicas (acréscimo e conservação das riquezas), sociais (evitar motins e sublevações; demanda de maior segurança), políticos (tornar vulnerável o novo modelo de sociedade, ou seja, a aceitação da nova soberania baseada no contrato social.

Avança Buffa (1987) nessa análise, ao contextualizar os termos cidadão e cidadania, encontrados nos discursos oficiais e nas políticas públicas atuais, como originários da conquista do direito à propriedade, presentes na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão durante a Revolução Francesa no século XVIII. Compreende-se que a educação e a cidadania para todos são necessárias à manutenção do sistema. Considerando que a indústria produz mercadorias em abundância, a máquina mudou o sistema de produção sem, contudo, alterar as relações sociais.

O ordenamento jurídico francês segue os princípios burgueses. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão serve de base filosófica para a promulgação da Constituição de 1791, na qual destaca-se a garantia do direito à liberdade, à propriedade e igualdade para todos os homens. Ressalta-se que, para ser cidadão, a condição era ser proprietário, acrescenta, ainda, Buffa (1987, p.28) que os

[...] direitos do cidadão, tanto os chamados direitos humanos – à vida, à saúde, à educação, à moradia – quanto os direitos civis – liberdade, igualdade jurídica, justiça — , que a partir do século XVIII foram sendo progressivamente realizados nos países capitalistas desenvolvidos são, pois, proposições da democracia burguesa. Aliás, os direitos do homem e do cidadão foram reafirmados pela ONU, após a Segunda Guerra Mundial.

Como integrante do sistema capitalista, o Brasil segue proposições da democracia burguesa e assiste às próprias contradições. Por um lado, artigos constitucionais e políticas públicas conduzem às garantias e direitos fundamentais, por outro lado, favorece a manutenção de privilégios a poucos, inclusive de acesso à educação.

Nessa conjuntura, a educação é vista pela sociedade como reconciliadora dos conflitos entre capital e relações sociais, passa a ser encarada como o remédio, ressaltando a grande contradição neste poder

redentor que, para Arroyo (1987, p.36), é “ capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como descontrolar a liberdade dos cidadãos”. Ressalta-se que, nas constituições brasileiras, mesmo gestadas em situações históricas diversas, os princípios como liberdade, gratuidade e obrigatoriedade educacional estão presentes em todas.

No início do século XX, a educação, até então vista como subsídio para a produção industrial controladora, disciplinadora e repetitiva, cede espaço ao modelo difundido por Jean Jacques Rousseau⁶. A sociedade apresenta conflitos entre trabalhadores e proprietários e a obrigatoriedade escolar é a estratégia para congruar as relações sociais.

Varela (1996, p.88) evidencia que, nessa época, a educação pautava-se no discurso de que “[...] especialmente crianças das classes populares, se identificam com os selvagens. Civilizá-los e domesticá-los constitui objetivo dessa escola pública obrigatória”. Argumenta, ainda, que esse modelo educacional disciplinar entra em conflito com a vida material da classe trabalhadora. As crianças que se rebelam a essa forma de educação, legalmente imposta, são excluídas da escola.

No entendimento de Frigotto (1995a, p.48), todo movimento de transformação realizado na educação, seja por meio de políticas públicas e da concretização dessa políticas, “ [...] dá-se dentro de um tecido social e cultural onde as elites dirigentes fazem o discurso da modernidade, mas estão prenes das práticas escravocratas, estamentais e oligárquicas.”

Nessa conjuntura, argumenta Prieto (1998, p.129) que a educação é convocada para “ [...] adequar o Brasil às mudanças econômicas, políticas e culturais”, como o avanço industrial, o afastamento do Estado das relações e a conseqüente exclusão social, afetando, significativamente, as garantias e direitos fundamentais dos homens.

⁶ No entendimento de Mota (1986, p.160), os projetos de instrução pública na França, apresentados entre o período de 1789 a 1795, destacam-se pela influência das obras de J. Rousseau: *Emílio* e *Do contrato social*. O “bem comum” é o princípio de organização da sociedade, para tanto o espírito deve estar liberto de pressões. Escreveu a obra política *Do Contrato Social*, suas idéias muito influenciaram a Revolução Francesa ao propor a soberania popular na vida nacional.

O afastamento do Estado, ou seja, seu distanciamento da efetivação de garantias e direitos fundamentais, como saúde, educação, segurança, entre muitos, significa derradeiro fim de direitos, pois as leis do mercado não possibilitam o acesso desses bens para todos. A educação na sociedade do mercado, segundo Frigotto (1995a) abriga aqueles que conseguem se acomodar e relega os demais à margem do sistema. Nesse sentido, Alvarez-Uría (1996, p.166) contribui ao destacar que o “[...] Estado abandona sua função educadora para assumir predominantemente funções de controle sócio-educacional” e finaliza, “[...] identificadas e neutralizadas as diferenças, que perdem a perspectiva social, cultural e política de sua produção, distorce-se o sentido de justiça social e de igualdade.” Considera-se, então, a democratização do ensino, proposta inicialmente em 1970 e presente nas políticas educacionais até hoje, como porta de entrada de um público diferente nas escolas.

No entendimento de Apple; Beane (1997) por um lado, as escolas públicas são conclamadas a educar todos, concomitantemente lhes é imputada a responsabilidade pelas diferenças sociais e econômicas, que limitam as possibilidades das crianças que passam por estas escolas. Paradoxo esse que continua e o mercado é convocado a gerenciar a crise educacional, conforme as exigências da indústria e do comércio, que figuram com metas educacionais.

As desigualdades nas relações sociais se refletem na educação, em que os interesses da elite são contemplados, ignorando-se a diversidade. Faz-se, portanto, necessário, além de escolas democráticas, uma sociedade democrática⁷. Torna-se difícil garantir oportunidades iguais a todos, e a escola reproduz a estrutura da sociedade, dominada pelas leis do capital, por meio da promoção individual, da seleção e classificação de alunos pela sua capacidade, deixando muitos fora desse processo. Isto porque, ao separar os alunos de maneira seletiva, seja pelo rendimento, frequência, dificuldade em aprender ou déficit intelectual, a escola reafirma a exclusão.

⁷ Esclarecemos, aqui, que uma sociedade democrática necessita de mudanças na estrutura do Estado, garantindo a toda população acesso a bens e serviços públicos, ao direito de participação e decisão em questões políticas. Porém a maioria da população brasileira, alheia ao processo participativo de decisões, sofre os resultados de uma política excludente.

No final do século passado, iniciou-se a implantação de escolas inclusivas, nas quais as crianças com deficiência freqüentam as classes comuns de escolas públicas e privadas. A escola é compreendida como um espaço social que deve promover a inclusão e, parafraseando Garcia (1996, p.168), isso ocorre quando a educação coloca-se contra o “ [...] quadro neoliberal que se instala na América Latina e no Brasil” na intenção de uma “ [...] escola que ao contrário de excludente seja includente, espaço democrático de socialização do saber historicamente produzido e direito de todos” e só então retomar-se-á “[...] o tema de igualdade de direitos, só possível quando a escola é pública e fica sob a responsabilidade do Estado”.

De acordo com Prieto (1998), conviver respeitosamente, parece ser um dos desafios que a sociedade moderna enfrenta, cenário em que é desafiadora a efetivação de uma escola inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, que atenda a cada aluno em suas especificidades.

Na tentativa de superação de formas de segregação e favorecendo a interação entre pessoas diferentes, deficientes ou não, várias são as propostas de inovações na educação brasileira, motivo pelo qual analisar-se-á a trajetória da educação especial no Brasil.

2.3 A Educação Especial: Processo de Inclusão

A sociedade contemporânea apresenta, no panorama de suas relações, o paradoxo da inclusão e da exclusão da mesma forma que propõe a escola inclusiva. O tema suscita a necessidade de amplo debate e aprofundamento teórico, pois conduz à proposição de um trabalho especializado nas escolas para atender às especificidades de cada aluno e, quando possível, na sala de aula do ensino regular. Para compreender o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, reputa-se importante acompanhar o percurso realizado pela Educação Especial na História da Educação.

No período que antecede e mesmo durante a Idade Média, são poucos os registros sobre a vida de pessoas com deficiências. Para Pessotti (1984), durante esse período, as pessoas com deficiência física ou mental recebiam tratamento desumano, justificado pela busca de padrões estéticos atléticos, resultando muitas vezes na morte ou no seu abandono.

Com a propagação do cristianismo na Europa, passou a pertencer às famílias o direito de decisão sobre a manutenção da vida das crianças com deficiência. Uma vez que, nesse período, as pessoas com deficiência passam a ser consideradas criaturas com alma. Assim, muitas deixam de ser eliminadas ou abandonadas para, sob asas da caridade e da compaixão, receberem assistência cristã.

Segundo Mazzotta (1996), o primeiro registro sobre educação especial de pessoas com deficiência foi publicado na França, por Jean-Paul Bonet, em 1620, intitulado Redação das Letras e Artes de Ensinar os Surdos a Falar. Outro marco a destacar foi a fundação da primeira instituição especializada para cegos, em 1784, em Paris, onde já existia, desde 1770, uma instituição para surdos⁸.

Em 1832, as pessoas com deficiência física passaram a ser atendidas institucionalmente na Alemanha. E, consta na literatura que a primeira instituição para deficientes mentais foi o Internato público de Massachusetts, criado em 1848.

No final do século XVIII, segundo Bueno (1993) as pessoas com deficiência e os mendigos passaram por um processo de exclusão velada. Por não serem produtivos aos sistema capitalista, eram isolados e ocupavam-se realizando atividades mecânicas em instituições/asilos, chamados de escola residencial, pública e com o princípio de ser para todos. Nessas escolas, os cegos e surdos recebiam educação básica. Ao mesmo tempo que institucionalizados estavam segregados e explorados.

Ao longo da história, pode-se constatar que as pessoas com deficiência receberam tratamento diferenciado, foram selecionadas e eliminadas,

⁸ Charles Michel de L'Epée fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1770) e Valentin Haüy, o Instituto para Crianças Cegas (1784). Foi também nos séculos XVIII e XIX que médicos dedicaram-se a estudos e registros de tratamentos com pessoas com deficiência mental.

encaradas com medo e credices, dotadas de alma e dignas de piedade, segregadas e exploradas pelo capital. Busca-se, então, a inclusão.

Conforme Mazzota (1996), alguns marcos merecem destaque no trabalho com pessoas com deficiência:

- Thomas Braidwood (1715-1806), na Inglaterra e Samuel Heinecke (1729-1790) na Alemanha, fundaram o Instituto de Educação de Surdos;
- Charles Barbier, em 1819, apresentou em Paris, no Instituto Nacional dos Jovens Cegos, o método de Barbier adaptado às necessidades dos cegos.
- Jean Marc Itard (1774-1838), por volta de 1800, trabalhou com Vítor, de 12 anos, encontrado na selva, como resultado publicou *De l'Éducation d'un Homme Sauvage* em 1801;
- Edward Seguin (1812-1880), médico e aluno de Itard, prosseguiu com o desenvolvimento dos processos de ensino;
- Maria Montessori (1870-1956) aprimorou o processo de Itard e Seguin, médica italiana trabalhou com crianças denominadas retardadas mentais na Casa Dei Bambini, por ela idealizada em Roma.

O século XIX marca o início do atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e físicos no Brasil. Embora, segundo Mazzotta (1996), a inclusão da educação especial na política pública ocorra em meados do século XX. Inspirados em experiências da Europa e Estados Unidos da América do Norte do século XIX, alguns brasileiros iniciaram o atendimento sistematizado a cegos, surdos, deficiente mentais e deficientes físicos.

Ressalta Mazzota (1996) que, após a fundação dos Institutos, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Para os meninos cegos oficinas de tipografia e encadernação, e de tricô para as meninas; para os meninos surdos, foram instaladas oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração.

Tanto o Institutos dos Surdos-Mudos, como o dos Meninos Cegos sofreram deterioração pouco tempo após serem criados, tornando-se asilo de inválidos. Considera-se que tal modificação ocorreu já que uma economia baseada na monocultura para exploração não exigia a utilização dessa população pelo incipiente mercado de trabalho, como, também, pelo caráter assistencialista que, desde então, assume a histórica da educação especial do país.

No entendimento de Bueno (1993), a Educação Especial foi se expandindo de forma lenta após a Proclamação da República. E a deficiência mental foi assumindo primazia na educação especial, tanto pelo número de instituições, como pela preocupação com a saúde dos alunos e com o fracasso escolar. A rede pública preocupou-se com a deficiência mental em decorrência da influência da psicologia na determinação dos processos de ensino.

Outro marco importante para o autor referente à Educação Especial no Brasil, a partir de 1913, foi a organização das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes. Reputa-se que essas instituições marcam a inclusão da Educação Especial no âmbito das instituições filantrópicas, assistencialistas e a sua privatização se destaca em relação ao rumo das políticas educacionais e, também, à quantidade de atendimentos oferecidos.

No entendimento de Kassir (2004), a precariedade do atendimento na rede pública ocorre pela escassez de políticas públicas educacionais que se inicia com a Constituição de 1946 (art. 5º) e define como competência da União as diretrizes e bases da educação, materializada anos depois na Lei 9024/61.

Paralelamente ao desenvolvimento da indústria, a urbanização crescente e o aumento do número de escolas públicas nos anos de 1930 e 1940, aumentaram as instituições privadas de atendimento às pessoas com deficiência, incidindo nas áreas das deficiências mental e visual. Bueno (1993) esclarece que as instituições, em sua maioria, revestem-se de caráter filantrópico-assistencialista, caráter este que contribuiu para que a deficiência permaneça no âmbito da caridade pública, impedindo o usufruto de direitos fundamentais.

Mazzotta (1996) destaca que no início da década de 60 do século XX, ocorre a inclusão da Educação Especial na política educacional brasileira. A partir de 1957, o atendimento educacional à pessoa com deficiência é de responsabilidade do governo federal por intermédio de campanhas específicas. Estas campanhas são extintas em 1973 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial — CENESP.

Segundo Bueno (1993), a Educação Especial ao longo da história, ao lado da democratização do acesso à escola, atende a interesses como a privatização dos atendimentos oferecidos, a imputação do fracasso escolar às

características pessoais da criança. Desse modo, a educação contribui para a manutenção de políticas educacionais que dificultam o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas e incorporam concepções sobre conhecimento científico que analisam as possibilidades das crianças com necessidades educacionais especiais somente pela via de suas dificuldades específicas.

Concorda-se com o autor que a Educação Especial, que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da suposta normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação da segregação dessas pessoas.

Considera-se, ainda, que, ao disfarçar essa discriminação, utilizando a falsa promessa de uma escola inclusiva, uma outra forma de segregação se institui, gerando resistência, que resulta na tolerância — e não na aceitação — às pessoas com deficiência incluídas na escola, evidenciando a necessidade de maior comprometimento profissional em relação ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

A escola enquanto formadora do homem não se encontra alheia ao processo de manutenção da sociedade atual. Sociedade conhecida, aqui, pela forma de organização social utilizada pelos homens na produção de sua vida material. A consciência dos seres humanos sobre a realidade, o modo com que explicam o mundo e como se organizam, ocorre em conformidade com os interesses do capital, refletindo-se no sistema educacional.

Assim, é entendida a trajetória da Educação Especial no período da globalização e da mundialização do capital. A tendência ideológica neoliberal perpassa a educação e a sociedade. As relações de poder desigual resultam em disputas entre os interesses do capital e os direitos humanos.

Nesse sentido, muitos embates resultam da organização de movimentos populares que pressionam e obrigam grupos dominantes a rever posturas conservadoras. Em relação à tentativa de superação de práticas de exclusão de pessoas diferentes, deficientes ou não, várias são as propostas de mudanças. Conseqüentemente, ocorre a necessidade de se discutir o processo

de inclusão em uma sociedade que segue os ditames do mercado, que desconsidera as necessidades humanas.

A educação determinada por políticas do Banco Mundial atende aos interesses da sociedade capitalista, que ignora a totalidade social. Dessa forma, o Estado afasta-se da efetivação de garantias e direitos fundamentais, e, contraditoriamente, essa sociedade propõe uma educação inclusiva.

Compreende-se que a educação de pessoas com necessidades especiais, ao longo da história, atende a interesses como a privatização dos atendimentos, as concepções clínica, assistencialista e de segregação, privando-as da interação social, imputando-lhes o fracasso escolar e proporcionando atendimento às suas necessidades somente sob a perspectiva de dificuldades específicas.

Fica evidente, nesse percurso histórico, que a Educação Especial no contexto da sociedade moderna prescinde de uma análise da educação em sua totalidade, sob a perspectiva da diversidade humana, na qual as pessoas são diferentes, mas com as mesmas garantias e direito, assegurados pelas políticas públicas.

Para compreender a trajetória da Educação Especial na sociedade atual, é fundamental a identificação, a contextualização e análise das políticas públicas dessa modalidade de educação.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Frente às discussões realizadas a respeito das características da sociedade contemporânea e da democratização do acesso à escola, que, conforme Bueno (1993), atende a determinados interesses, que não são, necessariamente, os da ampliação de oportunidades educacionais, em especial aos que fogem do padrão considerado como “normalidade”, pretende-se discutir, neste capítulo, as políticas públicas organizadas com o objetivo de efetivar o que está ainda denominado de inclusão escolar.

A sociedade, ao longo de sua história, tem se mostrado relutante em admitir e respeitar as diferenças. Na sociedade moderna, o empenho pela integração aos meios de produção promove entre os homens a exclusão dos que não se enquadram às exigências do mercado.

Conforme Fernandes (1998), no início do século XIX, as instituições (igrejas, escolas, hospitais, prisões, entre outras), em conexão com o processo produtivo, empenharam-se em normatizar suas relações sociais, visando adaptar os indivíduos a um sistema regulador, inclusive estruturado arquitetonicamente para privilegiar a tutela e a disciplina.

Notadamente, esse é um modelo de sociedade inspirado na organização e funcionamento das fábricas, nos padrões impostos pela lógica do capital. Nessa conjuntura, as políticas educacionais de então autorizam a sociedade a promover a exclusão, de maneira punitiva, aos homens que não se amoldam às regras estabelecidas nas relações sociais. Paradoxalmente, políticas públicas no âmbito internacional e nacional apresentam, em seus princípios e diretrizes, possibilidades de efetivação da inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, ressalta-se que as normas, as legislações, os atos oficiais e os planos educacionais são entendidos no contexto das políticas educacionais, inseridos nas políticas mais amplas da sociedade — ou sejam, no projeto neoliberal — como resultado das relações que se estabelecem na sociedade e da necessidade em celebrá-las formalmente. Entretanto, no Brasil, pela falta de garantias a direitos fundamentais – à educação, saúde,

assistência social, entre outros —, muitos dos conflitos entre os homens nas relações sociais são resolvidos de modo informal, pela arbitragem ou pela negociação, inclusive nas relações estabelecidas entre o Estado e movimentos organizados.

Fernandes (1998) destaca, ainda, que essa participação popular, organizada em movimentos de representação, é capaz não apenas de resolver conflitos como, também, de redirecionar as decisões políticas, configurando o real processo de concretização da democracia. Contudo, a sociedade tem a necessidade de celebrar acordos escritos para intermediar as relações com o Estado. No entendimento de Ferreira Filho (1990), são esses atos que estabelecem os limites da ação do indivíduo em que estas ações sofrem a interferência estatal.

Nessa perspectiva, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão⁹, de 1789, da Revolução Francesa, condicionou, no artigo 16, os direitos individuais à existência da Constituição¹⁰, ou seja, um acordo expresso que rompeu institucionalmente com parâmetros sociais e políticos da época. Essa mudança de paradigmas, conforme Mota (1986), significou uma ruptura jurídica e política, gerando mudanças na sociedade. Reconhece-se, aqui, o papel revolucionário assumido pela burguesia com o apoio de instituições como o clero e a nobreza liberal.

Ao serem editados em constituições, declarações de direitos e garantias, os direitos individuais, no entendimento de Ferreira Filho (1990), tornam-se direitos fundamentais dos homens e dos cidadãos, deixando de pertencer apenas a indivíduos e gradativamente ampliados a grupos da sociedade, com caráter de inalienabilidade, imprescritibilidade e irrenunciabilidade.

Historicamente, esses direitos, formalizados em declarações, encontram registro na Idade Média em forma de pactos e forais ou em cartas de franquias. Os pactos eram convenções inglesas entre o monarca e os súditos em relação ao modo de governo e a garantia de direitos fundamentais. Já os forais e as

⁹ Ilustra Ferreira Filho (1990, p. 248) que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, é a mais conhecida, porém a primeira foi a do Estado da Virgínia em junho de 1776.

¹⁰ Explica Mota (1986) que a Assembléia Nacional Constituinte era composta pela maioria monárquica e minoria igualitária republicana, encabeçada por Robespierre, refletindo idéias de Montesquie e Rousseau. Defendia-se que todos os homens têm direitos iguais perante a lei, direito à propriedade e à cidadania. A Constituição Liberal foi promulgada em 1791 e definiu a monarquia constitucional.

cartas de franquias¹¹ têm origem por toda a Europa, eram a expressão do direito para determinados homens, pertencentes a um grupo distinto. Diferenciando-se das declarações nas quais, em razão da natureza humana, todos os homens têm expressos certos direitos. Destaca-se que esses instrumentos legais ilustram a necessidade da sociedade se organizar em textos escritos, destinados a resguardar direitos.

O final do século XVII e início do século XVIII foram marcados pela formalização institucional burguesa, centralizando no Estado o controle e a organização legislativa, judiciária e financeira. Nos séculos XVIII e XIX, a sociedade moderna expressa, nos documentos de direitos e garantias, posição contrária ao poder estabelecido, realizando, assim, oposição ao Estado. Para Aquino (1999), a promulgação do Código Civil Francês, em 1804, oficializa a consolidação dos princípios liberais burgueses. Ressalta-se que este Código tornar-se-ia fonte principal do direito ocidental capitalista, superado apenas pelo Direito Romano¹², e expressa os princípios da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Conseqüentemente, no século XX, os textos constitucionais e demais documentos oficiais expressam as garantias e direitos fundamentais aos homens por intermédio do Estado.

Contudo, Ferreira Filho (1990, p. 249) argumenta que a vida material da sociedade não representa a efetiva garantia dos direitos expressos nas declarações.

Ao mesmo tempo que, juridicamente livres e iguais em direitos aos donos das máquinas, deviam alugar-se aos mesmos para ter pão de que viver. As máquinas, por fazerem o serviço anterior de muitas pessoas, aumentavam os braços disponíveis para um mercado de trabalho que crescia menos rapidamente que o da disponibilidade.

Declarado livre, com igualdade de direitos, o trabalhador vende sua força produtiva ao preço que o mercado lhe oferece. Dialeticamente, a sociedade

¹¹ Em Ferreira (1999, p. 926), forais ou cartas são leis que regulam a administração de uma localidade ou concedem privilégios a indivíduos e corporações.

¹² Grassi (1996) esclarece que o Direito Romano encontra-se vigente por doze séculos nas modernas nações ocidentais, com reflexos nas orientais, porque procura resolver os conflitos concretamente, na prática. Concebe o homem como ser racional e social e a norma é baseada no bom senso.

que possibilita a conclamação da inclusão, por meio da promulgação de direitos e garantias aos homens, produz a exclusão social.

Aristóteles (1998, p.11) ao refletir acerca da exploração humana há milênios atrás, expôs que se

[...] cada instrumento pudesse executar por si mesmo a vontade ou a intenção do agente, como faziam, dizem, as marionetes de Dédalo ou os tripés de Vulcano, que vinham por si mesmos, segundo Homero, aos combates dos deuses, se a lançadeira tecesse sozinha a tela, se o arco tirasse sozinho de uma cítara o som desejado, os arquitetos não mais precisariam de operários, nem os mestres de escravos.

Corroborar-se a visão de que o homem deixou de realizar o trabalho, mas não se emancipou, pelo contrário, torna-se cada vez mais escravizado pelo sistema de produção.

Contradições que, ao se revelarem sob o olhar crítico da educação, no entendimento de Cury (1992), permitem desvelar uma proposta educacional pautada na adesão e, em conseqüência, na manutenção da sociedade moderna, mas, também, possibilitam a negação e a resistência a essa dominação.

Nesse contexto, as estruturas de poder, ou seja, políticos e estadistas, representantes da elite dominante, sentem a necessidade de apropriar-se do clamor dos trabalhadores, que externam necessidades antagônicas às defendidas pela burguesia. Aquino (1999) afirma que o ordenamento jurídico coloca o trabalhador assalariado em posição inferior aos patrões, subordina a mulher sempre ao homem, concede permissão à escravidão para explorar as colônias e o Estado cada vez mais assume o sustento da burguesia.

Tal insatisfação intensifica o processo de audição da população, que acentua-se com a universalização do sufrágio¹³ e, gradativamente, possibilita o reconhecimento de direitos fundamentais aos cidadãos. Sobretudo em relação aos direitos das pessoas com deficiências, as constituições brasileiras anteriores¹⁴ não foram tão específicas como a Carta atual.

¹³ Explica Aquino (1999) que o sufrágio universal, isto é, o direito de voto a todos, paralelo à difusão da instrução primária, beneficiou os proletários, mas só se concretizou no fim do século XIX.

¹⁴ . Niskier (1995, p. 527) descreve o quadro das Constituições Brasileiras: 1ª - 25/03/1824, 2ª-16/6/1891, 3ª - 16/7/1934, 4ª - 10/11/1937, 5ª - 18/09/1946, 6ª - 24/01/1967, 7ª - 20/10/1969 e 8ª - 05-10/1988. A íntegra desses

A Constituição do Império, de 25 de março de 1824, no *caput* do artigo 179, expressa a garantia da inviolabilidade de direitos civis e políticos a todos os cidadãos brasileiros. Contrariamente, destaca que a base dessa garantia é a propriedade, juntamente com a liberdade e a segurança individual.

Assim, a primeira Constituição Brasileira proporciona privilégios à elite dominante por meio da proteção à propriedade. Conforme Andrade (1990), caracteriza-se um instrumento legal na manutenção dos interesses burgueses e da monarquia constitucional.

Por concentrar o poder nas mãos do imperador – poderes legislativo, executivo, judiciário e moderador – a Carta Constitucional de 1824 expressa a limitada participação social e política da população, reforçando a exclusão com o sufrágio restrito que divide em classes o direito ao voto¹⁵.

Contrária aos rumos econômicos, sociais e políticos, a população manifesta seu descontentamento. Movimentos em oposição à ordem vigente perpassam todo o país, defendendo os princípios liberais e republicanos. Contudo, na carta de 1824 encontram-se apontamentos para a inclusão social, concorda-se com Andrade (1990) ao afirmar que existe a indicação para uma declaração social de direitos quando é apresentada a garantia de socorros públicos e a instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

A segunda Constituição do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, também caracteriza-se como a primeira Constituição da República. Com forte influência constitucional norte-americana, institui como sistema a república federativa, como forma de governo o presidencialismo e a participação popular por meio do regime representativo em eleições diretas.

Andrade (1990) esclarece que muitos direitos da Constituição do Império são repetidos na Constituição da República, dentre eles o direito à propriedade e os fundamentais atrelados a este. Porém a Carta Magna contribui em relação à inclusão social ao expressar a inadmissibilidade de privilégios hereditários e de foro especial à nobreza, aboliu a pena de morte e instituiu o *habeas corpus*, que é um meio constitucional de proteção do homem contra a violência, a coação por ilegalidade ou abuso de poder.

textos legais podem ser estudados em: BRASIL. Senado Federal. **Constituições do Brasil: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

¹⁵ A esse respeito aprofundar em: ANDRADE, P. B. P. **História constitucional do Brasil**. Brasília: Paz e Terra Política, 1990. p. 9-103.

No conjunto, a elite burguesa garantia, na Carta de 1891, condições expressas de manutenção de seus interesses. Por outro lado, as reais condições sociais do país apresentam dificuldades de organização frente às mudanças concretas. No Brasil, conflitos sociais disseminam-se por todo o território nacional, possivelmente as elites lutam pela continuidade de sua dominação e a participação popular mobiliza-se pela necessidade da efetivação de garantias e direitos fundamentais.

No aspecto social, recorre-se à Constituição de 16 de julho de 1934, que apresenta um certo distanciamento dos interesses diretos da elite dominante. Esclarece-se que o inciso I, do artigo 113, no Capítulo II, dos Direitos e das Garantias Individuais estabelece que todos são iguais perante o ordenamento jurídico, sem privilégios herdados dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéias políticas. Na expressa garantia do direito à igualdade, vislumbra-se o germe da possibilidade de inclusão social da pessoa com deficiência.

No artigo 138, determina-se a responsabilidade do Estado em relação ao amparo dos desvalidos, criando-lhes serviços especializados e sociais, estímulo à educação eugênica¹⁶, cuidado com a higiene mental e combate aos venenos sociais. Destaca-se, aqui, a tendência em relacionar a proteção à pessoa com deficiência com áreas ligadas à saúde e ao assistencialismo. As Constituições de 1937, 1946 e 1967 reproduzem o espírito da legislação anterior, não havendo inovações em relação à pessoa com deficiência. Todavia vale destacar que a Emenda nº 01, ao texto Constitucional de 1967, de 17 de outubro de 1969, apresenta tanta alteração à Constituição que é equiparada a um novo ordenamento.

Essa emenda constitucional promove protestos de vários segmentos da sociedade, contrários ao autoritarismo vigente. Destaca-se, porém, que o artigo 175, no Título IV, da Família, da Educação e da Cultura, expressa a garantia específica ao direito da pessoa com deficiência ao afirmar que lei especial estabelecerá sobre o direito à educação de excepcionais.

¹⁶ Segundo Boarini (2003), as primeiras décadas do século XX, no Brasil, marca a reconstrução da identidade nacional, a modernidade e a urbanização, com movimentos pela saúde e saneamento. Idéias de combate à inferioridades racial sustentavam o pensamento eugenista. Para os higienistas, na escola está todo tipo de anormalidade. A escola deve desenvolver alunos saudáveis para uma sociedade de ordem e progresso.

A Emenda nº 01, de 1969, vigente por nove anos, opera na transição da ditadura militar, quando as garantias de liberdade e mobilização são violentamente obstruídas pela forte repressão e censura. Esse período é interrompido pelo processo de redemocratização do Brasil, com a mobilização de setores organizados da sociedade no início de 1986, culminado com a Assembléia Nacional Constituinte.

A Constituição de 1934, conforme foi argumentado, registra em seu processo constituinte a divisão de classes sociais, a Carta de 1946, em meio a conflitos, retrata a oposição popular ao poder instituído, mas corrobora-se com Niskier (1995) que a Constituição de 1988¹⁷ apresenta maior mobilização popular, com vez e voz, durante o processo de elaboração da lei.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, inova em relação a alguns direitos, dentre os quais estabelece à União o investimento mínimo anual de 18% em educação e 25% aos estados, distrito federal e municípios. Consta-se que, na maioria das vezes na prática, esse mínimo caracteriza-se como teto máximo de aplicação. A Carta Constitucional possibilita, também, ampliar a discussão da educação ambiental, determina o ensino religioso facultativo, a valorização do profissional do magistério com remuneração adequada. Tal valorização encontra-se longe de tornar-se realidade, contemplados em políticas públicas ao disputarem espaço com interesses do mercado, perdem forças e não se efetivam em ações concretas.

Outra novidade constitucional de 1988, conforme Ferreira Filho (1990), encontra-se em relação aos direitos sociais, expressos em capítulo único, destaque que não ocorria nas constituições anteriores, em que integram os direitos da ordem econômica.

Contextualiza Silva (1998) que a Constituição de 1988 ocorre em meio a grande movimentação social. O país sofre os efeitos da mudança do regime militar e a reorganização democrática. Com a mobilização de diversos segmentos organizados, surgem conflitos em diferentes setores do Brasil. Paradigmas necessitam ser revistos, a aclamação dos direitos humanos destaca-se na tentativa de solidificar um novo ordenamento jurídico.

Conforme apresentado anteriormente, acentua-se a crise do capitalismo, a instalação do modelo neoliberal pede passagem no setor econômico e

¹⁷ Veja-se: BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1990.

político do país, porém encontra resistência nos movimentos sociais que buscam fortalecer o papel social do Estado.

O direito à educação básica, na Constituição Federal de 1988, configura-se como um direito de ordem social, dever do Estado e responsabilidade da família. O fortalecimento do papel do Estado encontra-se evidenciado, também, no título da Ordem Social, anterior ao capítulo da Educação, Cultura e Desporto. Nesse Título, o capítulo da Seguridade Social assegura direitos e garantias à pessoa com deficiência, ao estabelecer no artigo 203, que independente de contribuição à seguridade social será prestada assistência a quem necessite. Complementam, ainda, os incisos IV e V, que tal assistência terá como objetivo a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e sua integração social. Estabelece a garantia econômica de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência, caso necessite para sua subsistência.

Mazzotta (1996) esclarece que a Carta Constitucional de 1988, como estudou-se acima, garante, mesmo sem ter contribuído à previdência social, que toda pessoa com deficiência terá acesso a atendimentos de habilitação e reabilitação, visando sua integração à sociedade, garantindo, para sua subsistência, o benefício mensal de um salário mínimo.

Por um lado, este benefício favorece a sobrevivência de muitas pessoas com deficiência na sociedade capitalista do desemprego, paradoxalmente, torna-se impedimento e acomodação para muitos com condições e possibilidade para desenvolver-se e alcançar autonomia intelectual, financeira, dificultando sua inclusão social.

Em relação à educação, é determinação constitucional que o sistema de ensino público seja gratuito, com atendimento especializado para crianças do nascimento aos seis anos de idade. Aqui, destaca-se que o dispositivo legal faz alusão ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Essas garantias estão expressas nos artigos 205 a 214, da Seção I, do Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, no Título VIII: da Ordem Social, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O artigo 205, assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, co-responsabilizando a família e com a colaboração da sociedade. Explicita o compromisso legal do Estado em promover o pleno desenvolvimento da

pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho.

O artigo 208 estabelece a forma com que o Estado promoverá a educação da pessoa com deficiência, com atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, e determina suas responsabilidades. É importante ressaltar a prioridade do ensino fundamental — influência de políticas internacionais que posteriormente serão discutidas —, como direito público subjetivo, na falta de vagas ou irregularidade na sua oferta, o Estado poderá ser acionado judicialmente para assegurá-las.

No Capítulo VII, da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, o artigo 227 afirma, com veemência, a *absoluta* prioridade da criança e do adolescente, aos direitos fundamentais, ou seja, direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária e proteção contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O parágrafo 1º prescreve quanto à criação de programas de prevenção e atendimento especializado às pessoas com deficiências física, sensorial ou mental. O legislador expressa a preocupação com a integração social do adolescente com deficiência, apontando para o seu aproveitamento pelo mercado de trabalho e, por meio da eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos, obter acesso e mobilidade aos bens e serviços coletivos.

Segundo Bueno (1993), a efetivação dessas garantias necessita de regulamentação legal por complemento infraconstitucional com atuação do legislador ou da administração pública. Recorre-se a Cury (1992) para esclarecer que a Constituição delega aos entes federativos a competência comum de promover esses direitos.

Assim sendo, o Brasil, um país federativo, constituindo-se da união dos estados, distrito federal e municípios, tem sua organização e estrutura baseada no princípio da cooperação. Significa que, o ordenamento jurídico brasileiro apresenta competências privativas, comuns e concorrentes entre a União, estados, distrito federal e municípios¹⁸.

¹⁸ Disposição constitucional sobre competência comum e concorrente dos entes federativos encontra-se no inciso II, do artigo 23, e inciso XIV, artigo 24 da Constituição Federal de 1988.

Mesmo com a expressa determinação legal, entende-se que a promoção desses e outros direitos perpassa a competência constitucional, sua efetivação em políticas e ações práticas deve ser analisada considerando as contradições da sociedade moderna e a necessidade de participação social.

A Constituição de 1988, ao estabelecer que a educação é um direito público subjetivo, estendeu a todos os brasileiros a garantia do acesso e freqüência à escola, com preferência na rede regular de ensino e com início na educação infantil, ampliando as garantias em relação à inclusão da pessoa com deficiência ao determinar o ensino especializado quando necessário.

Prescreve, também, o texto constitucional a respeito do princípio de igualdade perante a lei e determina sanção a qualquer forma de discriminação. Garantia cara ao Brasil que sofre as conseqüências da mudança do período militar à democracia. Época em que se evidenciam as contradições entre as garantias e os direitos sociais e políticos expressos nos textos constitucionais e as questões materiais da sociedade capitalista que violentamente promove a exclusão.

Outro ponto relevante da Carta Magna é a ampliação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, embora a universalização de vagas, em especial nas etapas iniciais da educação básica, seja um desafio às políticas públicas. O texto conclama a comunidade escolar e a sociedade em geral para uma gestão democrática¹⁹, embora a desestatização assombre tal princípio, aponta, ainda, para a tão decantada autonomia universitária, que, concretamente, representa a diminuição de recursos financeiros e pouco avançou em relação à autonomia pedagógica.

Para Apple; Beane (1997, p.152),

¹⁹ Contextualiza Nogueira (2003) que, em meados dos anos 1970, o país assistia à diminuição da promoção de políticas sociais pelo governo militar e, no sentido de atender ao clamor da sociedade, o MDB desponta com governos municipais (Piracicaba-SP e Lages-SC em 1978) como oposição e alternativa de políticas voltadas à população. Com o objetivo de derrotar o regime militar, a articulação política pretende ocupar todos os espaços disponíveis, por isso o partido implementou relevantes projetos sociais, sobretudo na educação chamado de Democracia Participativa. Esse movimento de resistência pemedebista torna-se referência no Brasil e obriga o regime militar a propor ações sociais que foram desde a Reforma Agrária em terras do Estado no Paraná, ao acesso e permanências de classes populares na escola. Para Nagel (2003) nos anos 1980, os projetos coletivos, as políticas sociais cedem lugar para o interesse individual, privado em detrimento às questões sociais e públicas. No setor econômico, a flexibilidade é condição para a empresa obter maior resultado, adaptando-se às necessidades do mercado; na educação, passa a ser compreendida com responsabilidade compartilhada. A partir de 1995, segundo Viriato; Lima; Zanardini; Czernizsz; Hidalgo; Silva (2001) as escolas do estado do Paraná experimentam a gestão compartilhada, que objetiva a divisão da responsabilidade da escola com a comunidade, a modernização de estratégias para alcançar a excelência da escola e adaptação às reformas do Estado. Seguindo a lógica do mercado este modelo de gestão reduziria custos e alcançaria rapidamente melhores resultados na educação, baseada na sociedade globalizada. Para Pinzan (2004) "A participação da comunidade escolar é garantia do exercício de sua cidadania em uma sociedade democrática. Assim sendo, a participação compreende o âmbito social, econômico e cultural. Por gestão democrática, entende-se a participação no processo de decisões da comunidade escolar.

[...] a democracia é cada vez mais definida como manobras comerciais sem nenhuma regulamentação numa economia de livre mercado. Aplicada a escolas, essa redefinição deu origem ao movimento em favor dos créditos tributários e de crédito educativo, administração por empresas privadas, meios de comunicação e materiais comercializados e abandono dos ideais mais amplos de escola pública.

A Constituição de 1988, na análise de Bueno (1993), não apresenta mudanças em relação à destinação de verbas públicas para as instituições privadas: confessionais, conveniadas e filantrópicas. Compartilha-se, neste estudo, como pertinente e necessária tal revisão, considerando que mais da metade das pessoas com deficiência são atendidas em instituições privadas, nas muitas continuam fora de instituições. Mesmo com a ampliação das vagas destinadas à educação especial pública, não atende sua demanda.

Nesse sentido, a legislação estabelece o papel conjunto de oferecer o direito à educação entre as instituições públicas e privadas, resguardando ao Estado o dever de prover e promover esse direito. Percebe-se que, mesmo com a pressão dos movimentos sociais organizados pela garantia de direitos, a Constituição atual expressa a conjuntura do final da década de 1980.

Concorda-se com Silva Jr. (1998) ao afirmar, como que consequência, em 1989, consonante com o projeto político e econômico da época, o Brasil firma compromissos com os países credores e inicia, efetivamente, o período neoliberal. Reformas constitucionais contribuíram de modo decisivo para formalizar a participação do país no mercado internacional.

O neoliberalismo expressa um novo discurso do sistema capitalista em crise. Para Alves (2001), a ação estatal na economia é considerada incompetente, atribuindo tal competência à empresa privada, seguindo o modelo do sistema de produção mundial, que culmina na privatização de empresas estatais.

Nesse contexto, as organizações internacionais concentram seus interesses na discussão de problemas que extrapolam a competência dos Estados, ampliando o debate dessas questões a toda comunidade internacional. Em ocasiões como a apresentada, Mello (1992) destaca que o ordenamento jurídico contribui para a manutenção ou modificação das relações

sociais, ocorrendo um movimento recíproco do direito e da sociedade no campo internacional. Acrescenta que, no século passado, a sociedade internacional passou a se preocupar com aspectos sociais, culturais, religiosos e políticos, internacionalizando o direito dos homens.

Contudo, o que se apresenta como resultado da integração do país no cenário do capital mundial é a exclusão crescente de homens e de grupos sociais. Para Silva (1998), isso ocorre quando as leis de mercado se encontram no controle das relações humanas, recaindo na precarização de direitos fundamentais. Alves (2001) destaca que todo esse movimento social, em confronto com a queda das condições de vida dos trabalhadores, desestabiliza o controle da sociedade capitalista, resulta em conflitos sociais e perturba a ordem posta.

Em oposição ao sistema capitalista, Fernandes (1998) destaca que movimentos sociais se organizam e reivindicam seus direitos, colocam, assim na pauta política, o autoritarismo e a exclusão. Paradoxalmente, a sociedade moderna reafirma a superioridade das leis do mercado. Segundo Moraes (2002), ocorre na organização política e econômica dos Estados um direcionamento na aplicação de recursos, o que determina o sentido da justiça, da igualdade e da liberdade.

Alves (2001, p. 230) afirma que:

Logo, enganam-se aqueles que imaginam estar ocorrendo uma mudança substancial e progressiva na situação econômica do Brasil, em especial como consequência de efeitos esporádicos gerados pelo Plano Real. O movimento do capital se dá em escala planetária. Em qualquer lugar do mundo capitalista, não há segurança de que se mantenham a estabilidade da moeda ou pequenas oscilações positivas nas taxas de emprego. O comportamento da economia não tem qualquer consistência no tempo, nem mesmo nas nações mais desenvolvidas do capitalismo.

Em consonância com a economia do mercado, na década de 1990, o Brasil avoca as metas internacionais para uma reforma no país. Prieto (1998) argumenta que, em sintonia com agências como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, o Estado distancia-se da responsabilidade com os serviços públicos sociais nas áreas da saúde, assistência social e educação.

Novamente, compreende-se a educação como salvação para adequar o Brasil aos interesses do mercado mundial. Para alcançar este intento, são alocados incentivos financeiros para a implementação de política educacional condizente com tal objetivo.

Essa comoção estrutural, para Prieto (1998), promove controvérsias e movimentadas discussões, com isso insurge a necessidade do reconhecimento da diversidade entre os homens e a possibilidade de rediscutir políticas públicas e as próprias leis, favorecendo, desse modo, as relações sociais.

As políticas públicas apontam a necessidade do Estado em expressar o controle das relações sociais. Nesse sentido, alguns documentos internacionais direcionam as políticas públicas brasileiras em relação à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Suas propostas consideram a dificuldade em conviver com a desigualdade resultante da relação capital e trabalho e a crescente discriminação e segregação humana.

3.1 Educação Inclusiva: políticas públicas internacionais

O resultado dos movimentos de discussão internacional pela educação e pela inclusão está expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. O documento considera as modificações sociais e tecnológicas da época e declara que todos os homens são cidadãos de direitos com deveres sociais. Não admite, nas relações sociais, qualquer forma de distinção de raça, cor, sexo, língua, religião entre outras, incluindo-se, na garantia desses direitos, a pessoa com deficiência enquanto cidadão dessa sociedade.

Em 1981, no Equador, celebra-se a Declaração de Cuenca (2004) que resultou no Seminário sobre Educação Especial, envolvendo a participação da América Latina e do Caribe. Em termos gerais, Kassir (2004) destaca que o documento propõe que as incapacidades não sejam consideradas como impedimentos sociais. Recomenda a melhoria de serviços e a eliminação de barreiras em relação à pessoa com deficiência e conclama essas pessoas a participarem ativamente das decisões a seu respeito.

A autora destaca que, no mesmo ano, na Espanha, as discussões realizadas na Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para a Educação, Preservação e Integração dos Impedimentos, que resulta na Declaração de Sunderberg (2004), inicia o período de maior cooperação internacional da Organização das Nações Unidas, considerando 1981 o Ano Internacional das Pessoas Deficientes .

Decorrida praticamente uma década, o Brasil participou, em março de 1990, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que resulta na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (2004). Esse encontro mundial foi promovido pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, envolve os países representados no compromisso de realizar uma educação básica de qualidade, independentemente da diferença entre os alunos.

Concorda-se com Prieto (1998) que essa Conferência, sob a égide do capital mundial, inicia a preferência pelo ensino fundamental e o afastamento da responsabilidade pública pela educação, repassando a toda sociedade o dever de educar. Em seu bojo, o documento enfoca interesses do contexto político, econômico, social e cultural da época, preocupa-se com a adaptação de todos às mudanças que ocorrem na sociedade. Comenta Silva Jr. (1998) que o documento enfatiza a educação dos homens pelo desenvolvimento de habilidades e o domínio dos meios tecnológicos, sem questionar as transformações sociais.

Em decorrência da Conferência realizada em Jomtien em 1990, ocorreu outro encontro internacional para discutir a educação, denominado Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, com tema a educação para todos, que resulta na Declaração de Salamanca (2004) e Enquadramento de Ação, em 1994. Ao aderir ao documento, o governo brasileiro adota-o como base da Política Nacional de Educação Especial.

A Declaração de Salamanca reafirma o direito de cada indivíduo à educação, recomenda o combate a toda forma de discriminação e a garantia do direito fundamental à educação. Para Prieto (1998), o documento ressalta o compromisso das escolas em se adaptarem às condições e necessidades dos alunos, reconhecendo as diferenças e assegurando que todas as crianças

tenham acesso à educação de qualidade e atendimento especializado. Propõe, ainda, a inserção da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, em classes comuns.

Tal Declaração desperta o debate sobre a escola inclusiva, discussão que ultrapassa a educação de pessoas com deficiência, ampliando-se a todos os marginalizados pelo processo educacional. Para Ribeiro (1998), a Declaração propõe uma escola inclusiva que receba todas as pessoas, sem distinção, reconhecendo e respeitando as diferenças humanas. Nesse caso, o grande desafio é atender a todas em suas necessidades e ritmos com garantia de oportunidade de aprendizagem a todos os alunos.

Kassar (2004) explica que esse documento acompanha o movimento internacional, que, a partir de 1992, em consonância e seguindo a proposta da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, culmina no Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais na Venezuela. Em 1993, no Chile, realiza-se a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe, resultando na Declaração de Santiago (2004).

O Brasil participa, em 16 de dezembro de 1993, da Declaração de Nova Delhi (2004), que buscou metas para a efetivação das propostas firmadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos estabelecendo prazo até 2000 para sua concretização.

Outras recomendações relevantes ocorrem com a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (2004), em 1993, realizada em Viena. Com 4500 pessoas, representando 180 países, a Conferência reafirma os propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Como cerne das discussões, estão a promoção e a proteção dos direitos humanos. A Conferência abrangeu em seu debate minorias étnicas e as mulheres, os povos indígenas e a proteção à infância. A aprovação da Declaração de Viena ratifica o princípio da diversidade, o direito à diferença. Essa Declaração proclama que todos os povos e nações esforcem-se, por meio da educação, em promover a garantia de direitos e liberdade em ações nacionais e internacionais.

Em maio de 1999, o Brasil participa da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiências, na Guatemala (Declaração de Guatemala, 2004). O instrumento jurídico resultante deste encontro objetiva, conforme o artigo 2º, a prevenção de toda forma de discriminação contra a pessoa com deficiência e a promoção da plena inclusão à sociedade.

Os Estados representados na Convenção assumem o compromisso em adotar medidas para sua efetivação. Nesse sentido o Brasil apóia a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, aprovando na íntegra tal texto.

Em abril de 2000, em Dakar, no Senegal, ocorre o Fórum Mundial de Educação (2004), em que a Cúpula Mundial de Educação ratificou o compromisso com as propostas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990, em Jomtien, declarando como desafio o cumprimento dos compromissos firmados.

A avaliação da efetivação das propostas de Educação para Todos demonstra progresso em muitos países, porém aponta grande número de crianças fora da escola, analfabetismo entre a população adulta, discriminação de gênero nos sistemas educacionais e falta de qualidade da aprendizagem.

Montreal, no Canadá, em outubro de 2004, é sede da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual (2005). Na ocasião, é estabelecido o direito básico e liberdades fundamentais às pessoas com deficiências intelectuais. Considera, tal texto jurídico, a deficiência intelectual como característica da diversidade humana, entendida de forma diferenciada pela sociedade, devendo ser resguardados os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e as liberdades de cada pessoa.

Reafirma-se, aqui, que as políticas públicas consistem em meios que o Estado encontra para estabelecer, coletivamente e com a ajuda de princípios e diretrizes, o sentido a ser trilhado pelas relações sociais no contexto da sociedade do capital. Ocorre que os direitos de igualdade de condições e liberdade, de que tratam os documentos celebrados, encontram barreiras concretas para sua efetivação, colidindo violentamente no processo de exclusão social.

No âmbito nacional, a partir da Constituição Federal e seguindo tendências de inclusão da pessoa com deficiência em diversos setores da sociedade, encontram-se, em alguns atos oficiais, políticas públicas em forma de propostas de ações inclusivas.

3.2 Educação Inclusiva: políticas públicas nacionais

A Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, foi considerada a lei mais debatida da história da educação, tendo seu projeto tramitado de 1949 até 1961. Tem muitos aspectos questionados, destacando-se o caráter descentralizador da disposição legal, que resulta do caráter disciplinador da Constituição Federal, de 1947.

A esse respeito, Niskier (1995) afirma que o texto constitucional expressa a competência de cada estado para organizar, de acordo com sua necessidade e condições, os serviços educacionais. Os Conselhos Federal, Regional e Estadual de Educação delegam atribuições de autorização e reconhecimento, para funcionamento de instituições públicas e privadas. É, ainda, responsabilidade dos Conselhos a garantia de liberdade de escolha dos bolsistas em relação à instituição que pretendem frequentar.

Nos artigos 88 e 89, a Lei apresenta a integração das pessoas com deficiência nas relações sociais pela possibilidade de acesso e frequência no sistema geral de educação. Conforme interpretação de Mazzotta (1996), pode-se concluir que a educação da pessoa com deficiência, objetivando sua inclusão social, quando possível, ocorre no ensino regular comum e, quando não, na educação especial. A lei refere-se, também, ao apoio financeiro do poder público às instituições privadas. Nesse ponto, o autor destaca que a legislação não esclarece o tipo de atendimento educacional dispensado à pessoa com deficiência, deixando sob a responsabilidade dos Conselhos os critérios para seu reconhecimento e autorização.

A legislação delega, ainda, aos Conselhos Estaduais de Educação a atribuição de avaliar e certificar como eficiente a instituição privada com caráter educativo destinada ao atendimento da pessoa com deficiência, a fim de receber bolsas de estudos, empréstimos e subvenções públicas. Destaca-se que, nesse período, busca-se a inclusão de maior número de crianças na

escola, com vagas públicas e melhoria de ensino. Frigotto (1995a) esclarece que ocorre no Brasil, na década de 1950 e primórdios de 1960, um movimento social que caminha para mudanças estruturais e pretende o distanciamento do controle do capital internacional e dos grupos da elite dominante, com vistas a uma sociedade mais democrática. Esse movimento envolve o setor educacional na luta pela democratização da educação.

Com o golpe civil-militar de 1964, continua Frigotto (1995a), o movimento pela democratização do ensino sofre interrupção, produzindo alterações nas políticas públicas ligadas à educação. No final dos anos 1960, os documentos oficiais manifestam a educação como condição de acesso aos meios de produção. A qualificação por meio do treinamento, da instrução técnica exprime, naquele conjunto, a maneira de combater a exclusão social resultante da desigualdade entre os homens.

Nesse sentido, a educação se adapta aos interesses econômicos do país, direcionados pelo capital internacional. A exemplo desse movimento, cita-se a reforma universitária de 08 de novembro de 1968 (Lei nº 5.540²⁰) e, em especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Niskier (1995) afirma que a Lei nº 5.692/71 apresenta diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, propondo atualização e ampliação destes níveis de ensino. Contudo, as modificações na Educação, propostas pela Lei, na prática, não conduzem aos efeitos almejados.

Nessa época, segundo Kassir (2004), ocorre o aumento de classes especiais, influência da LDB de 1971, que, no artigo 9º, apresenta a educação da pessoa com deficiência, denominada como a educação do excepcional, em que reconhece a necessidade de atendimento diferenciado como possibilidade de realização no ensino comum. Conforme Mazzotta (1996), a partir da LDB de 1971, ocorre o aumento de ações oficiais desenvolvidas acerca da educação de pessoas com deficiências, muitas das quais endossadas por instituições

²⁰ Para Niskier (1995), a Lei 5.540/68, que conduziu à reforma do ensino superior, implantou o primeiro ciclo que servia para recuperar carências do 2º grau, também realizou a divisão dos cursos em departamentos, fragmentando e enfraquecendo a mobilização de docentes e acadêmicos.

privadas, fato que preocupa o Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação²¹.

Em 1974, é estabelecido um plano de ação, a ampliação do quadro e qualificação dos profissionais da Educação Especial. Três anos depois, em 1977, denomina-se Plano Nacional de Educação Especial, que visa, ainda, a organização e o desenvolvimento da educação precoce e o atendimento a alunos com problemas de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5692/71, na alteração realizada pela Lei nº 7044/82, entende a Educação Especial como uma política educacional. Assegura tratamento especial aos alunos com deficiência física e mental, atraso considerável quanto à idade regular e superdotados. Mazzotta (1996) considera como marco, nessa alteração de lei, a compreensão da educação especial como política pública educacional.

Na análise realizada por Bueno (1993, p.117), se a criação de órgãos normativos federais marca o reconhecimento do Estado à Educação Especial, proporciona concomitantemente, o distanciamento entre as letras da lei e a realidade da educação especial no Brasil.

A institucionalização da educação especial pública no Brasil, através da criação de órgão normativo federal, se, por um lado, representou a assunção pelo Estado da excepcionalidade e da educação especial, espelhou, por outro, uma série de contradições que têm permeado toda a história da educação especial em nosso País, que integram o processo mais amplo de integração/segregação do aluno diferente: a privatização e o assistencialismo em relação ao atendimento dos excepcionais, a disseminação da visão das dificuldades de integração tendo como base apenas as características peculiares dessa população e o distanciamento entre o discurso oficial e o planejamento nacional das condições concretas da escola pública no Brasil.

Argumenta, ainda, Bueno, que o processo de ampliação do acesso à Educação Especial, contraditoriamente, promove a exclusão da pessoa com deficiência se consideradas as políticas sociais vigentes.

²¹ Em 03 de julho de 1972, foi criado pelo MEC o Centro Nacional de Educação Especial — CENESP, órgão responsável pelo atendimento de questões educacionais relacionadas à educação da pessoa com deficiência, buscando a melhoria e ampliação do ensino (MAZZOTTA, 1996) Em 1986, a CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial — SESPE, substituída em 1990 pela Secretaria Nacional de Educação Básica — SENEb e atualmente Secretaria da Educação Especial — SEESP.

[...] à população deficiente oriunda das camadas populares, vista como incapaz de garantir sua própria subsistência, não poderia ser destinado nada mais do que as 'sobras das migalhas' representadas pelo baixo número de atendimentos oferecidos pela rede pública e pela baixa qualidade do trabalho realizado (BUENO, 1993, p.122).

Considera-se relevante destacar que o espírito da Lei de 1971 ainda embasa algumas legislações estaduais e municipais, seja na concepção legal ou nos paradigmas que conduzem ao assistencialismo e à visão clínica da Educação Especial.

Em decorrência da pressão exercida por movimentos sociais com as limitações da legislação educacional citada, a Resolução nº 2, de 24 de fevereiro de 1981, do Conselho Federal de Educação, autoriza a dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos com necessidades educacionais especiais, denominados pelo documento de portadores de deficiência física, afecção congênita ou adquirida. A garantia de permanência e término do curso, nesses casos especiais, reafirma as atribuições dos Conselhos de Educação na efetivação de políticas públicas.

No sentido de apoiar a garantia de integração social e o pleno exercício dos direitos sociais e individuais da pessoa com deficiência, a Lei nº 853, de 1989, necessitou de complementação, pela Lei nº 7.853, de 24 de outubro daquele ano. Tal Lei estabelece, em vinte artigos, que o apoio e a integração social da pessoa com deficiência, bem como a garantia do pleno exercício de seus direitos fundamentais à educação, saúde, trabalho, lazer, previdência social, ao amparo à infância e maternidade devem almejar o bem-estar pessoal, social e econômico.

Assim como Ferreira; Ferreira (2004), ressalta-se que tal dispositivo legal, além de confirmar a obrigação pública de oferecer educação especial em seus estabelecimentos de ensino, tipifica o crime de negação de matrícula e frequência de pessoas com deficiência. Complementam os autores que essa Lei, regulamentada em 1999 pelo Decreto-Lei nº 3298, determina que compete às escolas públicas ou privadas a oferta de programas de apoio ou escolas especializadas exclusivamente quando as escolas comuns não puderem satisfazer as necessidades educacionais especiais.

Quanto às políticas educacionais, o parágrafo único, inciso I destaca o processo de inclusão da Educação Especial, no sistema educacional, como modalidade da educação em todos os níveis, inclusive com a inserção de escolas especiais públicas e privadas nesses sistemas e com a oferta obrigatória e gratuita de vagas. Outra abrangência legal, que merece atenção, diz respeito ao oferecimento da Educação Especial em hospitais, do nível pré-escolar e escolar aos alunos tratados pela lei de portadores de deficiência, que se encontrem internados ao prazo igual ou superior a um ano. Estabelece, ainda, o acesso de todos os alunos aos benefícios decorrentes da matrícula e o retorno compulsório do aluno da Educação Especial ao sistema regular de ensino quando capacitado para isso.

A mesma determinação legal reestrutura a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, atribuindo-lhe competência de órgão autônomo. O CORDE participa das ações governamentais e medidas ligadas à pessoa com deficiência, ainda institui a tutela jurisdicional de interesse coletivo ou difuso, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes.

Em 1995, o Decreto nº 1.680, de 18 de outubro, dispõe sobre a competência, a composição e o funcionamento do Conselho Consultivo da Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, modificado em 20 de abril de 1999, pelo Decreto nº 3.030, que alterou o artigo 2º, sobre a organização do Conselho. Em 01 de junho de 1999, vinculado ao Ministério da Justiça, cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, o CONADE, através do Decreto nº 3076.

Na esfera municipal, a Lei nº 5.688, de 17 de abril de 2002, criou o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CMDPD de Maringá. Esse Conselho tem caráter deliberativo e permanente, com representantes paritários de órgãos governamentais e instituições não-governamentais.

Outro marco legal, na garantia de direitos para a pessoa com deficiência, é o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, de 16 de julho de 1990. Ao garantir a proteção integral da criança e do adolescente, assegura às pessoas com deficiência os direitos fundamentais inerentes a toda pessoa humana.

Esse Estatuto (BRASIL, 1990) define as responsabilidades dos adultos para com crianças e adolescentes que se encontram em desenvolvimento. A Lei tem como função social a revisão de paradigmas nas políticas sociais e nas práticas individuais relacionadas às pessoas desde seu nascimento até 18 anos. A base do ECA é o princípio constitucional de igualdade de direitos perante a lei, estabelecido na Constituição de 1988. O documento apresenta direitos individuais e sociais, característicos de uma legislação que se apresenta inovadora, baseada na doutrina da proteção integral, que abrange e prioriza, sem exclusão, toda criança e adolescente em situação de risco, conforme o artigo 227, *caput*, da Constituição Federal.

Para Justen (PARANÁ, 1993), é possível compreender que os direitos fundamentais expressos no ECA garantem às crianças e adolescentes os direitos inerentes a toda natureza humana. Complementa Digiácomo (PARANÁ, s.d) que o Estatuto caracteriza-se pela ousadia em relação a legislações de proteção integral à criança e adolescente, resultado da mobilização de movimentos organizados em busca da inclusão social dessas pessoas e pela efetivação de políticas públicas de direitos fundamentais. Por questionar pensamentos conservadores e ações de dominação e preconceitos face a essa população em desenvolvimento, o Estatuto da Criança e do Adolescente, muitas vezes, é mal interpretado e equivocadamente aplicado.

O Estatuto, em relação à criança e adolescente com deficiência, contribui com a legislação em vigor, ao estabelecer, no parágrafo 1º do Artigo 2º, o atendimento especializado essas criança e o adolescente e no Artigo 5º, assegurar punição a qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, seja por ação ou omissão aos direitos fundamentais das crianças e adolescentes.

Esses direitos encontram espaço de luta pela efetivação de ações concretas na participação governamental e não-governamental. Isso ocorre em Conselhos de Direitos, com representantes da sociedade indicados por seus pares, em que diversos segmentos estão organizados na defesa dos direitos da criança e do adolescente. Em Maringá, esse movimento está representado no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA vinculado a um Fundo Municipal – FIA, bem como no Conselho Tutelar de Maringá, que é o órgão responsável por medidas de proteção à criança e ao

adolescente por meio de orientação, aconselhamento e encaminhamentos. Os conselheiros, pessoas da comunidade, são eleitos pela população e recebem remuneração do município.

Em 1993, após a participação do Brasil no acordo firmado na Declaração de Jomtien, em 1990, a Portaria nº 489, de 18 de maio de 1993, designa uma Comissão Especial para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993a), com abrangência aos estados e municípios. Esse Plano, com prazo de vigência de 1993 a 2003, integra o compromisso assumido pelos países signatários da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de desenvolver plano decenal próprio.

O documento brasileiro apresenta políticas públicas educacionais para o ensino fundamental, com dados oficiais da situação educacional, perspectivas e ações centradas na melhoria do ensino e na erradicação do analfabetismo. Para a multiplicação das informações contidas no documento, apresenta um plano de trabalho a ser desenvolvido pelos estabelecimentos educacionais.

Como base legal e fundamentação teórica do Plano, encontra-se a Declaração Mundial de Educação para todos e a Declaração de Nova Delhi. Assim, o Brasil reafirma, em diretrizes e políticas, a garantia de acesso e permanência na educação básica de todas as crianças, independente de sua origem ou diversidade.

Em outubro desse mesmo ano, 1993, o Ministério da Educação e do Desporto, a Secretaria de Educação Fundamental, o Departamento de Políticas Educacionais e a Coordenação de Educação Infantil, conforme a perspectiva de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade na formulação de políticas públicas, formularam propostas de diretrizes gerais para a Educação Infantil, intitulada Política de Educação Infantil (BRASIL, 1993b), caracterizando a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Em diretrizes gerais, o documento destaca os direitos fundamentais de todas as crianças, do nascimento aos seis anos, enquanto cidadãos, pessoas em processo de desenvolvimento e como sujeitos ativos da construção do seu conhecimento. A Diretriz nº 7 recomenda que o atendimento à criança com necessidades educacionais especiais ocorra na rede regular de creches e pré-escolas.

Com referência à inclusão social das pessoas com deficiência, outra conquista relevante está na concessão do Passe Livre no sistema de transporte coletivo interestadual, com a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, possibilitando a todas que necessita, condições de acesso e mobilidade, como garantia do direito de ir e vir, assegurado na Constituição Brasileira. Na esfera municipal, a Lei nº 3.508, de 1994, assegura transporte coletivo gratuito às pessoas com deficiência na cidade de Maringá.

No âmbito educacional, em 1994, o Ministério de Estado da Educação e do Desporto reconhece a necessidade da formação específica a docentes e outros profissionais que, conforme a Portaria nº 1793, de dezembro de 1994, interagem com pessoas com necessidades especiais. Para tanto, recomenda a inclusão, nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas, da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais.

Considera, também, a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos cursos de Ciência da Saúde, Serviço social e demais cursos superiores. A proposta apresenta, ainda, a necessidade de manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e especialização em Educação Especial.

Nessa conjuntura de debates e dispositivos legais, o ensino fundamental figura como prioridade entre as políticas educacionais do governo federal. A Emenda Constitucional nº 14, em 12 de setembro de 1996, altera o disposto nos artigos 34, 208, 211 e 212 e a redação do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, resulta do movimento do Ministério da Educação.

Saviani (2000) explicita que, em síntese, a Emenda delega ao Ministério papel fundamental na elaboração, implementação, avaliação e controle das políticas públicas para o ensino fundamental e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

Foi nesse contexto, segundo Pino (2002), que a trajetória da elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi marcada pela iminência de desencontros nos sistemas e nas políticas públicas da educação, caracterizadas por medidas legislativas e debates públicos durante sua elaboração.

A participação de movimentos sociais assegura a presença de direitos fundamentais em oposição a grupos que tentam impedir tais garantias, a LDB configura, então, como resultado histórico e necessita ser compreendida nesse contexto. Para Severino (2003, p. 63) a trajetória das políticas públicas concretiza-se da seguinte maneira:

Todo texto legal, ainda quando eivado de interesses ideológicos, é atravessado pela contradição, tornando-se, por isso mesmo, referência necessária e instrumento eficaz para a ação e a interação dos segmentos sociais envolvidos.

Especificamente em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o autor argumenta:

Impõe-se reconhecer que o texto final da LDB é resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da atual conjuntura política da sociedade brasileira. O que realmente pesa é a própria condição histórico-cultural dessa sociedade, a sua trama constitutiva, a teia de suas relações econômico-sociais que definem, previamente e com força total, os lugares políticos de cada indivíduo ou grupo.

Destaca, ainda, a relevância da mobilização da sociedade na luta pela garantia de direitos fundamentais de inclusão social.

É nessa arena que se desenrolam as ações, harmoniosas e/ou conflitivas, mediante as quais nossa história irá se construir. Daí a necessidade de se cobrar, com incisiva insistência, os compromissos declarados no texto da lei (SEVERINO, 2003, p.63).

Assim, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, sob nº 9394, considerada por Saviani (2000) a maior legislação da educação nacional, inferior apenas à Constituição Federal. Essa Lei caracteriza-se pela necessidade de complementação legal para a efetivação das políticas educacionais propostas.

Reputa-se interessante destacar que algumas legislações complementaram a LDB de 1996 antes mesmo de sua publicação. Como a Lei

nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 e da já citada Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996 que regulamentam a atual LDB.

Conceitua a LDB que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. O Capítulo V, destina-se à Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. No Artigo 4º, inciso III, garante atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Aqui, percebe-se a influência das políticas públicas internacionais na legislação educacional brasileira. Conforme foi citado, a Declaração de Salamanca, em 1994, propõe o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, sempre que possível em escolas comuns. Tais enfoques inclusivos estão presentes nos artigos 58 a 60, e estabelecem o atendimento das peculiaridades dos alunos com necessidades especiais em serviços de apoio especializados, na escola regular quando necessário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 preserva o atendimento especializado em classes, escolas e serviços quando, devido à condição do aluno, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular. Dispõe, ainda, que é dever constitucional do Estado a oferta da educação especial na educação infantil, com início no nascimento aos seis anos de idade.

O atendimento especializado de que trata o texto legal consiste na promoção, pelos sistemas de ensino, de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. A LDB refere-se, também, à terminalidade de cursos e aceleração dos estudos aos superdotados e a garantia de prática docente com profissionais especializados.

Entretanto, para Pereira; Teixeira (2003), a efetivação da proposta educacional estabelecida nos artigos supra mencionados corresponde a uma necessidade social de inclusão, face ao quadro de exclusão social. Para a realização dessas políticas, demanda a garantia do funcionamento do sistema

educacional com a manutenção financeira e o aperfeiçoamento de seus profissionais. Considera-se, também, a iminência da ampliação de vagas na educação básica.

O artigo 87, das Disposições Transitórias, estabelece o prazo de um ano da publicação da LDB, 20 de dezembro de 1996, para a União encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, a fim de organizar a educação e seus diversos níveis em consonância com o artigo 214 da Constituição Federal²².

No final de 1997, o MEC conclama a sociedade para consulta e debate de uma proposta inicial do Plano Nacional de Educação — PNE, procedimento inviável, considerando o tamanho do país e a escassez de tempo como ocorreu na elaboração do Plano Decenal. Conforme Cerisara (2003) em meio a esse cenário de discussões e expectativas no início de 1998, profissionais da educação infantil recebem a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI com a incumbência de avaliar tal documento.

Em um curto espaço de tempo, a versão preliminar de referenciais foi alterada por meio de pareceres, sem o envolvimento amplo da sociedade nas discussões. Posteriormente, denomina-se o documento de *referencial* com a perspectiva unificada de possíveis encaminhamentos para a educação infantil. Segundo Kuhlmann Jr. (2003, p.52), “a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única”.

Conseqüentemente, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou, em 17 de dezembro de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No relatório, o Conselho destaca a luta de educadores e segmentos organizados para definir políticas públicas para a Educação Infantil. O documento propõe que, nas propostas pedagógicas de cada unidade escolar, a inclusão de toda criança e seus familiares com menção explícita de repúdio a qualquer forma de exclusão.

²² Na Constituição Federal (BRASIL, 1990, p.86): Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzem à:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País .

Em 09 de janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172, publica-se o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos avaliado periodicamente. A primeira avaliação aconteceu quatro anos após sua publicação. A partir desta Lei, inicia-se a elaboração de planos decenais nos Estados, Distrito Federal e municípios.

Segundo Saviani (2000, p.3), o Plano é a forma de avaliar a política educacional com “caráter global” e “operacional”, realizada pela efetivação das políticas públicas educacionais com metas e prazos estabelecidos.

O item 8 do Plano, dedicado à Educação Especial, apresenta diagnóstico diretrizes, objetivos e metas. Na análise da realidade sobre a Educação Especial, inicia com a justificativa de que não existem dados estatísticos sobre esse atendimento, pois, no Censo Demográfico de 2000, não ocorre a análise profunda da realidade vivida pelas pessoas com necessidades educacionais especiais.

Apresenta dados da Organização Mundial da Saúde em que 10% da população têm necessidades especiais. Propõe, como avanço da educação, a construção da escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana. No diagnóstico do Plano Nacional de Educação, a Educação Especial necessita de aumento de vagas, acesso e atendimentos especializados.

No Plano Nacional de Educação a educação especial destina-se às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer da deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, como altas habilidades e superdotação ou talentos. Como modalidade da educação escolar, a promoção da Educação Especial deverá ser promovida em todos os níveis de ensino.

Concorda-se com Ferreira; Ferreira (2004), que apontam um retrocesso no Plano Nacional da Educação em relação à atendimentos das crianças com necessidades educacionais especiais junto ao sistema público regular, à medida que enfatiza as ações das escolas e instituições especializadas, ou seja, nesse sentido, o Plano não acrescentou avanços à Constituição Federal de 1988, conforme mencionado anteriormente.

Em 03 de julho de 2001, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, editou o Parecer nº 17 e aprovou no mesmo documento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

Básica (BRASIL, 2001a), destinada à efetivação de políticas públicas de garantia de direitos na educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica, perpassando todas suas etapas e modalidades.

O documento do Conselho propõe apoio pedagógico e legal para a superação das dificuldades educacionais, sociais e humanas aos alunos com necessidades educacionais especiais. O documento finaliza com a seguinte meta: “Igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo e nas relações sociais são direitos dessa crianças, jovens e adultos. Tornar a escola e a sociedade inclusiva é uma tarefa de todos”.

Para a conseqüente regulamentação do Parecer nº 17/2001, a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aos alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em suas etapas e modalidades (art.1º). Com a garantia de atendimento a esses alunos desde a educação infantil (parágrafo único, do art, 1º).

O documento evidencia a inclusão de todos os alunos nos sistemas de ensino, cabendo às escolas se organizarem para o oferecimento de educação com qualidade para todos (art.2º). A definição de Educação Especial está no art. 3º da Resolução (BRASIL, 2001b, p. 1):

Art.3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar, promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A Resolução delega aos sistemas de ensino a criação e a manutenção de setor responsável pela Educação Especial (parágrafo único, do art.3º). E caracteriza os alunos com necessidades educacionais especiais no art.5º (BRASIL, 2001b, p. 2):

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Com a abrangência da definição de necessidades educacionais especiais, advertem Ferreira; Ferreira (2004) que pode-se incorrer no equívoco de incluir crianças que são consideradas problemas para as escolas e, ainda, restringir a educação dessas crianças à educação especial.

Acrescenta-se, ainda, a preocupação com a forma como vem ocorrendo a classificação de alunos com necessidades educacionais especiais, revertendo-se tal processo em forma velada de exclusão dos mesmos.

A partir da LDB e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as Câmaras do Conselho Nacional de Educação deliberaram sobre outros assuntos, dentre os quais cita-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2004a), em nível superior, cursos de licenciatura e graduação plena; a Resolução CNE/CP nº2, refere-se à carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior e a Resolução CNE/CEB nº 1, estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos de Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

Na conjunto de Políticas Públicas de inclusão da pessoa com deficiência, dispõe a Portaria nº 8, de 23 de janeiro de 2001, do Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão, sobre a aceitação, como estagiários, de alunos matriculados na Educação Especial. Em 06 de abril de

2001, a Lei nº 10.216, (BRASIL, 2004a), redireciona o modelo assistencial em saúde mental, para a proteção e os direitos da pessoa com transtornos mentais, inicia o processo de humanização e desinstitucionalização desse atendimento.

Essa Lei coíbe qualquer forma de discriminação à pessoa com transtornos mentais e, nos atendimentos da saúde mental, as pessoas e seus familiares ou responsáveis são formalmente cientificados dos seguintes direitos: acesso ao melhor tratamento do sistema de saúde para suas necessidades; serem tratadas com humanidade e respeito visando a recuperação e a inserção na família, no trabalho e na comunidade; serem protegidas de abuso e exploração; garantia de sigilo das informações prestadas; direito à presença médica, em qualquer tempo, para esclarecer a necessidade ou não de hospitalização involuntária; livre acesso aos meios de comunicação disponíveis; receberem o maior número de informações sobre sua doença/tratamento; serem tratadas em ambiente terapêutico por meios menos invasivos possíveis e, se possível, pelo serviço comunitário de saúde mental.

Nesse sentido, o Decreto nº 3952, de 04 de outubro de 2001, dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, órgão colegiado, ligado ao Ministério da Justiça (BRASIL, 2004a), a quem compete propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção de igualdade e proteção dos direitos dos indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância.

Em 24 de abril de 2002, foi promulgada a Lei nº 10436, sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2004a), repercutindo nas políticas educacionais, por reconhecê-la como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados. O dispositivo legal estabelece que, ao poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, caberá a garantia de formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da LIBRAS, proporcionando o direito de atendimento e tratamento adequado às pessoas surdas.

Complementa a Lei que os sistemas educacionais: federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, nos níveis

médio e superior, do ensino da LIBRAS. Destaca, ainda, a Lei que o ensino da LIBRAS não substituirá a modalidade escrita da língua portuguesa.

Também em 2002, a Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação elaborou e distribuiu subsídio para os sistemas de ensino organizarem o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, denominado Estratégias e Orientações para a Educação de Alunos com Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem Associadas às Condutas Típicas (BRASIL, 2002). Fundamentado em movimentos internacionais, o documento faz parte da política pública de inclusão para alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino.

A partir da legislação federal, no âmbito estadual, a Deliberação n.º 002, de 02 junho de 2003 (PARANÁ, 2003), da Comissão Temporária de Educação Especial, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprovada em 02 de junho de 2003, pela Comissão Temporária de Educação Especial, normatizou a Educação Especial como modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino do Estado do Paraná.

Nesse sentido, o Sistema de Ensino do Estado do Paraná dispõe, por meio do artigo 28, sobre a necessidade de um profissional habilitado ou especializado na equipe técnico-pedagógica para atender alunos com necessidades educacionais especiais. Ao professor de sala comum, a instituição mantenedora deverá assegurar formação continuada para atendimento desses alunos.

Em 2003, a Secretaria de Educação Especial do MEC – SEESP distribuiu para todos os estabelecimentos de ensino do país nove fascículos da coleção Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino na Educação Infantil (BRASIL, 2004c). Na carta de apresentação do documento, a Secretaria de Educação Especial do MEC destaca a necessidade dos sistemas de ensino transformarem-se para a efetivação da educação inclusiva.

O documento tem como objetivo a qualificação do trabalho pedagógico junto a crianças com necessidades educacionais especiais, recomenda a efetivação de estudos visando a formação inicial e continuada de professores da educação infantil. Os fascículos estão organizados sob os títulos:

1. Introdução

2. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento
3. Dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo
4. Dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência mental
5. Dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência física
6. Dificuldades de comunicação e sinalização – surdocegueira / múltiplas deficiências sensoriais
7. Dificuldades de comunicação e sinalização – surdez
8. Dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência visual
9. Altas habilidades / superdotação.

Para a efetivação das proposta do governo em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, a Lei 10.845, de 05 de março de 2004 (BRASIL, 2004a), instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED. Estabelece como objetivo a garantia da universalização do atendimento especializado de educandos — conforme denominação dessa Lei — portadores de deficiência que não possam freqüentar o ensino regular. Com a inserção progressiva desse educandos nas classes comuns de ensino regular.

Em julho de 2004, o Ministério da Educação por meio da Secretaria da Educação Especial, iniciou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2004b). Para realizar tal Programa, a SEESP reuniu, em Brasília, municípios que seriam pólo de disseminação da capacitação de gestores e educadores. A capacitação organizou-se em Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos, com os seguintes módulos:

1. Educação inclusiva – A fundamentação filosófica
2. Educação inclusiva – O município
3. Educação inclusiva – A escola
4. Educação inclusiva – A família.

Maringá como município pólo desse Programa, em 2004, por meio da Secretaria da Educação — SEDUC, realizou formação continuada para representantes das escolas municipais e estaduais e gestores educacionais de municípios da região. O evento abrange diretores e supervisores dos Centros Municipais de Educação Infantil — CMEIs e Centro de Educação Infantil — CEIs de Maringá.

Ainda em 2004, o MEC, por meio da SEESP, distribuiu kits de materiais escolares para alunos com deficiência visual, matriculados no ensino fundamental. E, para as escolas desses alunos, foram encaminhados materiais áudio-visuais denominados Caminhando Juntos: Manual das Habilidades Básicas de Orientação e Mobilidade (BRASIL, 2003), com informações práticas de orientação e mobilidade das pessoas com deficiência visual.

Em 2005, na continuidade ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a SEESP/MEC (BRASIL, 2005) publica e distribui sete fascículos com os seguintes títulos:

1. Saberes e Práticas da Inclusão
2. Caderno de Coordenação e Formador de Grupos
3. Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas
4. Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos
5. Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Deficiência Física/Neuro-Morota
6. Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Altas Habilidades e Superdotação
7. Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Cegos e com Baixa Visão
8. Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais.

No âmbito das políticas públicas municipais, as Diretrizes aprovadas pela I, II e III Conferências Municipais de Educação, realizadas respectivamente em 2002, 2003 e 2004, com a participação da comunidade escolar e instituições afins, evidenciaram a necessidade da formação dos profissionais da rede municipal de educação para atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em salas regulares. O processo de elaboração dessas diretrizes requer a complementação em metas e ações no plano municipal de educação, no projeto político pedagógico e na proposta curricular das unidades de ensino.

A inclusão de crianças diferentes no espaço escolar, no conjunto de contradições dessa sociedade, comandada pelas leis de produtividade e

excelência, tem exigido dos envolvidos nesse processo o enfrentamento crítico dos limites e possibilidades dessa escola.

As políticas educacionais analisadas apontam a importância de formar um cidadão para o modelo de sociedade gerido pelas leis do mercado globalizado. A legislação, baseada nessas políticas públicas, ressalta a importância da educação básica, assegurando a todas as crianças a garantia de direitos enquanto cidadãos desde o nascimento.

Destaca-se que essas políticas privilegiam o ensino fundamental em detrimento à educação infantil e ensino médio. Assim, entende-se que a realidade afirmada nas políticas educacionais, deflagra um desafio iminente em relação aos direitos de crianças e adolescentes, que é a efetivação dessas políticas sociais, que assegure direitos e garantias fundamentais por meio de planos, projetos e ações de responsabilidade pública.

Muitas vezes, assiste-se à substituição de ações necessárias para o exercício desses direitos, no âmbito social, econômico, psicológico e jurídico, por medidas compensatórias como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil —o PETI, o Bolsa Escola, entre outros. São ações imediatistas, insuficientes e assistencialistas que mantêm o processo de exclusão social.

Na educação básica, cada vez mais crianças diferentes acessam o universo heterogêneo do cotidiano escolar. Essa população requer dos profissionais da educação postura objetiva, mudança de atitudes e valores frente à realidade que se apresenta no interior das escolas, inclusive nas propostas de formação em serviço dos profissionais que atendem a essas crianças. Até porque a formação desses profissionais, descontextualizada das políticas públicas de inclusão da sociedade capitalista, contribui para a manutenção do *status quo* e dificulta o desvelamento da necessidade de outros paradigmas.

Uma escola inclusiva pressupõe uma política educacional inclusiva, com princípios e diretrizes de inclusão social. No projeto político-pedagógico e na proposta curricular de cada escola inclusiva, são necessários programas, metas e ações fundamentados na inclusão de todos no processo educacional.

O papel social dessa educação está, também, na formação em serviço dos profissionais, permitindo a ampla revisão das práticas docentes e o apoio institucional para atendimento das crianças em suas diferenças. Corroborar-se

com Carvalho (1998) ao afirmar que é necessário instrumentalizar os profissionais para atenderem às crianças com necessidades educacionais especiais por intermédio de programas que estudem o processo de inclusão e exclusão, as teorias de aprendizagem e desenvolvimento e as possibilidades frente às necessidades específicas de cada criança, incluindo as com deficiências.

Com essas considerações acerca da trajetória das políticas públicas de inclusão nacionais e internacionais, no contexto da sociedade moderna nos últimos séculos, percebe-se a necessidade de aprofundamento a respeito de uma concepção de educação condizente aos paradigmas da educação inclusiva, no sentido de proporcionar aos professores condições para que melhor possam avaliar e ampliar as ações políticas propostas pela sociedade atual.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES

Todos os dias adentram pelos portões das escolas reflexos das políticas públicas internacionais, em que os direitos sociais despontam com outros paradigmas, provocando a mobilização no meio acadêmico, entre os profissionais de áreas afins e da sociedade em geral. A necessidade de repensar a Educação Especial tem evidenciado que a efetivação de direitos fundamentais – não só educação, mas saúde, assistência social, entre outros – pouco avançam, porque refletem a tendência de retirar da responsabilidade estatal tais questões.

Assim, apóia-se em Laplane (2004) ao afirmar que, no Brasil, a concretização das políticas públicas de garantias de direitos fundamentais enfrenta desafios e dificuldades, pois a eficácia de ações de inclusão social carece de uma sociedade inclusiva. Sociedade esta que assegure os direitos e garantias fundamentais e efetive-os, enquanto prioridades, em ações em todas as instituições sociais.

A esse respeito, Frigotto (1995b, p.85 e 108) afirma que:

[...] ao contrário de um salto qualitativo na perspectiva das teses da democratização e equilíbrio efetivas apontadas na Constituição de 88, fomos surpreendidos pela onda neoliberal [...] uma filosofia unitária e imediatista e uma concepção fragmentada do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como a construção, em processo.

Os documentos oficiais e as legislações analisadas integram o contexto de uma sociedade que se organiza em função dos interesses do mercado, com políticas públicas no âmbito internacional e nacional que possibilitam vislumbrar a mobilização de grupos organizados pela efetivação e garantia de direitos fundamentais da pessoa com deficiência.

Contraditoriamente à necessidade da responsabilização do Estado, compartilha-se com a afirmação de Ferreira; Ferreira (2004) de que a educação da pessoa com deficiência continua a ocorrer, majoritariamente, na rede privada — instituições filantrópicas e conveniadas — e muitos dos que se

encontram no ensino regular necessitam de atendimento às suas especificidades.

Para refletir a respeito dessa prática docente destinada à educação de pessoas com deficiência ou com alguma necessidade especial, parte-se da possibilidade de uma proposta de ensino e de aprendizagem que proporcione a oportunidade de inclusão dos alunos no processo educacional, sob a perspectiva de uma educação inclusiva.

No conjunto dos documentos discutidos a respeito da educação infantil inclusiva, destacou-se que alguns deles configuram o direito de crianças com necessidades educacionais especiais receberem atendimento especializado e freqüentarem o ensino regular. Essa proposta encontra-se envolvida pelo paradoxo no qual a prioridade é a eficiência em seu atendimento com baixo custo e amplo acesso. Com isso, muitas crianças são incluídas no sistema de ensino comum, mas os investimentos necessários às suas especificidades são desconsiderados, pelo custo que exigiriam do erário público.

Prieto (1998, p.143) adverte que

Devemos, contudo, ter cautela para não cair no reducionismo de considerar que a mera inserção do portador de deficiência no ensino comum seja suficiente para que eliminemos as desigualdades educacionais a que estão submetidos. Não é, simplesmente, garantindo que todos tenham acesso à escola que garantiremos a escolaridade para todos.

Conforme discutiu-se até aqui, a legislação vigente no âmbito internacional e nacional alicerça as políticas públicas da educação especial, ao mesmo tempo que requer a mobilização social para sua efetivação em práticas inclusivas. Nesse sentido, a escola atual se depara com um público heterogêneo que reage à incapacidade dessa instituição em exercer sua função social. Em meio a este panorama de contradições, os alunos com necessidades educacionais especiais ou não, muitas vezes, são empurrados para fora dos portões escolares ao não serem reconhecidos como parte do processo educativo.

Nesse sentido, os autores esclarecem que

O fato de abrirmos as portas da escola para crianças com deficiência não significa que transformações ocorrerão, seja

no espaço físico, seja principalmente na mudança de concepção da instituição, incluindo diretores, professores, apoio técnico, etc. Inserir pode significar tão somente colocar a criança no interior da escola eximindo-se da possibilidade de avaliar que ganhos se processam para a vida acadêmica desta criança (SANTOS; MENDES, 2001, p.133-134).

As necessidades específicas de cada aluno inserido no contexto escolar público, quando desconsideradas, evidenciam a fragilidade da proposta pedagógica e curricular, refletindo incisivamente no espaço escolar. Muitas vezes, falta aos profissionais da educação formação específica para uma educação inclusiva. Esta requer compromisso político, mudança de valores, outra forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Dessa maneira, as propostas da ação educativa são conduzidas, tendo como concepção de inclusão, apenas a garantia de que as crianças com necessidades educacionais especiais estejam em salas de aula do ensino regular.

Para Omote (2001, p.51), na formação de educadores do ensino regular ou especial, mais do que transmitir conhecimento sobre educação na diversidade e oferecer práticas de ensino inclusivo, é preciso proporcionar aos educadores condições de

[...] análise crítica das suas próprias crenças e sentimentos acerca do deficiente, precisam ser envolvidos na tarefa de construir uma nova ordem social envolvendo os deficientes, uma nova relação com os diferentes, uma nova mentalidade e uma nova ética. Na verdade, precisa ocorrer uma mudança na visão de mundo e de homem.

É possível que sejam encontradas escolas públicas inclusivas com crianças com necessidades educacionais especiais, matriculadas e freqüentando assiduamente o ensino regular, sem que lhes sejam ofertados os procedimentos didáticos adequados, materiais, currículos adaptados e específicos e, ainda, com profissionais com preparo específico.

Também o movimento legal organizado para o processo de inclusão acabou acarretando mudanças significativas no contexto educacional e na elaboração de propostas de formação em serviço dos professores. Para entender esse processo de inclusão, a organização deste capítulo perpassa pelo seguinte objetivo: analisar o processo de incorporação da educação infantil pela Secretaria da Educação Municipal de Maringá e os princípios

educacionais que a norteiam para compreender como as políticas públicas municipais e as propostas de formação em serviço para professores²³, efetivadas no período de 2001 a 2004, estão relacionadas aos pressupostos do movimento de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

4.1 A Formação em Serviço: percurso de uma prática inclusiva

Se a escola é para todos, não pode ser omissa à garantia deste direito. Conforme afirma Kassir (2004, p. 65): “ [...] educação hoje é um direito do homem, construção e conquista humana, e deve levar à efetivação de uma vida com qualidade para todas as pessoas”.

Uma escola inclusiva denota um ensino diferenciado para atender às necessidades de um grupo heterogêneo. A efetivação de uma prática docente em consonância com as políticas públicas de inclusão requer a revisão de padrões culturais, sociais, políticos e jurídicos estabelecidos, priorizando o direito à educação com recursos públicos específicos suficientes e valorização de seus profissionais.

O processo de ensino e aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais, segundo Góes (2004), rompe com as limitações estabelecidas em diagnósticos clínicos e educacionais, aponta para o investimento nas capacidades existentes e na possibilidade de ultrapassar esses diagnósticos. O grande desafio é alterar a proposta pedagógica e curricular, mudar a metodologia e assessorar a prática docente com a formação em serviço apropriada ao público a ser atendido.

Na educação infantil, diversos alunos com deficiência participam do intercâmbio entre as salas regulares dos centros de educação infantil e das escolas especiais, estabelecido com o propósito de oferecer atendimento especializado aos alunos e suporte teórico metodológico ao professor do ensino comum. Concorda-se com Góes (2004) ao destacar que, nessa forma de atendimento especializado, pode ocorrer a responsabilização apenas dos professores envolvidos, promovendo a transferência de responsabilidades, sem envolver a totalidade dos profissionais no processo de inclusão e,

23 Este estudo delimitou-se na análise da formação em serviço de professores, porém o Projeto de Atualização para Profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal atende gradativamente entre 2001-2004 todos os profissionais dos CMEIs e parcialmente dos CEIs.

conseqüentemente, pode ocorrer a ineficácia da ação pedagógica em ambos os espaços, ou seja, no ensino regular e especial.

Para Góes (2004), o professor é agente central no atendimento a todos os alunos, incluindo, portanto, aqueles com necessidades educacionais especiais. Infelizmente, pode-se afirmar que a grande maioria dos professores não recebe formação suficiente para realizar um trabalho pedagógico que atenda a todas as crianças.

Nesse sentido, segundo Behrens (1996), é fundamental levar em consideração o contexto histórico no qual os professores travam batalhas constantes, no papel de profissionais e seres humanos, com vistas à conquista e manutenção de condições dignas de suprir suas necessidades em meio ao processo de exclusão social.

Compreende-se que a educação isolada não transforma a sociedade, mas é preciso acreditar na educação como instrumento para promover o desenvolvimento das funções psíquicas, em especial o pensamento crítico, e portanto, uma consciência crítica frente aos problemas que envolvem a sociedade e, também, a inclusão social.

Para Behrens (1996), quando se repassa ao professor a responsabilidade única pelo sucesso e o fracasso de seus alunos, ignoram-se questões extremamente relevantes para uma prática docente de qualidade social: a sua contextualização enquanto profissional na sociedade capitalista e a retomada de todo processo de formação docente. É fundamental perceber o professor não como um profissional de formação acabada, mas como aquele que necessita atualizar, aperfeiçoar e aprofundar constantemente seus conhecimentos. Para tanto, os profissionais precisam envolver-se no processo de complementação de seus conhecimentos.

No caso específico da formação em serviço oferecida pela instituição mantenedora, entende-se que o papel do professor é fortalecido quando o projeto de formação considera o contexto escolar, com os avanços e recuos das relações estabelecidas no interior da escola. Caso contrário, perde-se, nos corredores a caminho das salas de aula, a formação em serviço do professor, que ocorre de maneira aligeirada e descontínua, distante da prática docente ou sem referência alguma com essa prática.

Compartilha-se, ainda, com Behrens (1996, p. 228) ao destacar a necessidade da formação docente pautada na reflexão coletiva, crítica e significativa de sua práxis, no sentido de proporcionar mudanças e avanços no processo educacional.

A capacitação continuada para docentes deve privilegiar ações que envolvam a formação dos professores iniciantes, incluindo formas de apoio e orientação metodológica. [...] espera-se que os professores consigam teorizar sua prática, para poder renová-la, e esta competência (de teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamentos, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e reflexivo, produção própria e educação continuada. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos de capacitação. A construção de proposta pedagógica com autonomia e criatividade enseja nos docentes envolvimento, competência e busca de qualidade.

Dessa forma, é importante abrir espaços de estudos individuais e coletivos na formação dos professores, compreendendo sua prática docente como um resultado histórico dos homens e das relações que estabelecem no seu local social de trabalho. Assim, a proposta de formação do professor precisa apoiar-se na concepção de um profissional que se configura como agente do processo educativo e na escola como espaço de promoção do conhecimento.

No entendimento de Laplane (2004, p.11), a “ [...] análise do panorama educacional permite identificar um quadro no qual convivem tendências diferentes e, às vezes, contrapostas em termos conceituais, políticos e ideológicos”. São contradições que se refletem na prática docente, atrelada algumas vezes a um modelo de escola e de público alvo que não condiz com os conflitos da sociedade atual. Complementa a autora mencionada que

[...] contradições que se evidencia, quando consideram, por um lado, os discursos da inclusão, da educação para todos e a posição oficial que subscreve as metas das conferencias de Jomtiem (1990) e Salamanca (1994) [...] e, por outro, o contexto da globalização com as suas exigências de qualidade, competitividade e eficiência.

Para o professor, essa formação em serviço é instrumento necessário para o repensar a respeito do processo educativo, concebendo as relações sociais da escola no contexto social, cultural e profissional. Os conhecimentos científicos e culturais, constituídos pelos homens, proporcionaram uma outra maneira de compreender as pessoas, principalmente aquelas que diferem de um padrão imposto pela sociedade.

Em relação à educação de pessoas com deficiência, a formação do professor permite compreendê-la sob a perspectiva de uma educação social, que, com conhecimento e meios adequados ao processo de aprendizagem, pode contribuir para alterar o curso do desenvolvimento dos efeitos biológicos dessa deficiência.

Semeghini (1998, p.21) ressalta que

[...]a importância atribuída às interações sociais é um dos fundamentos básicos da escola inclusiva. A perspectiva histórico-cultural dá ênfase à intervenção do professor, pois se admite que o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento dos processo cognitivos.

Para se repensar o processo de ensino de crianças com necessidades educacionais especiais, é necessário desenvolver as funções prejudicadas, para substituí-las ou reestruturá-las. Os profissionais da educação devem encontrar respaldo em outros ramos da ciência, como é o caso da neurociência, da psicologia, além da pedagogia, para compreender a plasticidade e dinâmica do sistema nervoso central, do cérebro.

Estudos de Miranda-Neto, Molinari e Sant'ana demonstram que a capacidade que o cérebro tem de modificar-se e adaptar-se representa a plasticidade do sistema nervoso. No decorrer do desenvolvimento, conforme atestam, os neurônios que não cumprem mais sua função são eliminados e aqueles em atividade são mantidos em funcionamento. Ocorre, nesse processo, a modificação de neurotransmissores que provoca a formação de novas sinapses. Estas informações são importantes para os professores, visto que

No caso dos neurônios, mesmo na morte celular por apoptose, sendo geneticamente programada, é possível reduzir a intensidade de sua ocorrência ou, ainda, compensar com

novas sinapses entre os neurônios remanescentes e aqueles que se perderam em decorrência de uma lesão ou da eliminação natural por não serem usados. Isto vai depender, entre outros fatores, dos estímulos que levam a sua utilização (MIRANDA-NETO; MOLINARI; SANT'ANA, 2002, p. 9).

Os autores afirmam que até a idade de seis anos a criança encontra-se com a máxima plasticidade neural e, nessa etapa de suas vidas, as interações e mediações de adultos e/ou crianças com o meio em que vivem intervêm fundamentalmente no desenvolvimento de seu cérebro .

Destaca-se, pois, em consonância aos autores, o papel relevante do processo de aprendizagem para a plasticidade do cérebro. Se, nos primeiros dias de vida, a família estimula a criança e inicia seu aprendizado sobre o mundo, cada vez mais cedo essa responsabilidade é dividida com os profissionais da educação infantil. Dessa forma, afirmam Miranda-Neto, Molinari e Sant'ana (2002, p. 11) sobre a prática docente:

[...] os reflexos de seu trabalho se farão sentir por toda a vida, pois é nesta fase que o sujeito desenvolve as características neurais que lhe possibilitam aprender a ver, ouvir, cheirar, escutar, explorar com as mãos, perceber a si próprio e, principalmente, aprender uma linguagem que subsidie a sua capacidade de pensar sobre si e sobre o mundo.

Garcia e Beatón (2004) alertam para a importância de se compreender que as funções psicológicas não se desenvolvem apenas por determinação de leis e mecanismos biológicos, fisiológicos e genéticos, mas, mormente, pelo desenvolvimento psicológico, afetivo e social, resultante da ação cultural e social do grupo no qual a criança se encontra situada.

Ressalta-se que a interação dos alunos em espaços heterogêneos do ensino regular resulta em benefícios para o processo ensino e aprendizagem, conforme defende Semeghini (1998, p.21)

A classe heterogênea que acolhe todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento cognitivo tanto das crianças deficientes como das não-deficientes. Tendo em vista a plasticidade do sistema psicológico, ou seja como o psiquismo vai sendo construído ao longo da história do indivíduo, em um situação histórico- cultural, as interações e intervenções educativas que ocorrem nas classes heterogêneas favorecem o desenvolvimento de todos os alunos.

Daí a preocupação com uma prática docente compromissada, alicerçada em uma fundamentação teórica e metodológica que possibilite uma visão mais ampla a respeito do sujeito por meio de mediações estabelecidas para garantir a aprendizagem. Nesse sentido, acreditamos que uma boa alternativa é o enfoque histórico-cultural, defendido por Lev Semyonovitch Vygotsky e seus estudiosos, que consideram as relações interativas entre o biológico e cultural.

Em se tratando do atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais e da importância da aprendizagem para o desenvolvimento dessas crianças, em particular até os seis anos, recorre-se a Vygotsky (1989) para defender uma prática docente que evidencie a importância da educação da criança com deficiência junto às demais crianças, destacando a relevância da ação educativa e interação social para seu desenvolvimento.

O autor aponta a necessidade de ações coletivas para o desenvolvimento das funções superiores na criança com deficiência e denomina como morna a ação educativa que seleciona homogeneamente, por conveniência, os grupos de crianças com deficiência. Sustenta que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem para criança com deficiência relaciona-se às possibilidades de acesso a métodos e recursos específicos às suas necessidades. Argumenta, também, que, para o desenvolvimento pleno desse homem, é necessário inseri-lo na cultura capacitando-o a participar ativamente da sociedade.

Vygotsky defende, em sua obra *Fundamentos de Defectologia* (1989), que as deficiências desenvolvem no organismo a necessidade de superá-las. Demonstra o paradoxo deste prejuízo ao organismo: se, por um lado, danifica o organismo, por outro, estimula o desenvolvimento de outras funções, intensifica a atividade e possibilita a compensação da deficiência e dificuldades.

Vygotsky (1989, p. 27) recorre à afirmação de W. Stern, publicada em 1923, “[...] tudo que não me destrói me fortalece”, para explicar que a compensação e a supercompensação são processos orgânicos, aparentemente contraditórios, que transformam a doença em saúde e a debilidade em força, o que possibilita novas vias de acesso para o desenvolvimento em um processo orgânico e também psicológico. O sistema

nervoso central e as funções psíquicas superiores proporcionam a compensação por meio da aprendizagem e outros estímulos do meio.

Em 1924, Vygotsky (1989), envolvido em pesquisas sobre deficiência, fundou e coordenou o Instituto Experimental de Defectologia, na perspectiva da integração social da pessoa com deficiência ao meio em que vive, concebendo o homem como ser social. Considera a infância como o cerne do desenvolvimento cultural ao afirmar que a utilização de instrumentos e a fala, com início na infância, são as raízes do desenvolvimento infantil.

Ao nascer, o homem recebe como herança toda evolução filogenética, porém, é nas relações sociais, nas interações com as pessoas que o seu desenvolvimento ocorre. Considera-se, por isso, a importância de uma prática docente que procura compreender a educação de crianças com necessidades educacionais especiais como desafio em não apenas desvendar as reais dificuldades por elas apresentadas, mas, sobretudo, auxiliá-las na superação desses obstáculos.

Vygotsky (VIGOTSKI, 2002) defende que o profissional da educação precisa compreender a necessidade de se aprofundar a respeito da formação psíquica humana. Na inter-relação entre o biológico e o social, é possível afirmar que funções psíquicas relacionadas à maturação do sistema nervoso central são formadas durante o processo de desenvolvimento evolutivo biológico (filogênese) e as funções psíquicas superiores se constituem a partir de transformações corridas nas funções naturais ou elementares por causa do meio social, da apropriação histórica e cultural (ontogênese). Dessa maneira, os homens se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos pelos seus antepassados e os transmitem a outras gerações.

Portanto, para Vygotsky (1991), a educação está relacionada à produção material dos homens, como um processo histórico e cultural. Pela mediação, o professor pode garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e a compreensão da realidade por parte dos alunos.

Nessa perspectiva, para Garcia e Beatón (2004), o desenvolvimento psíquico das crianças é produto do processo de ensino; então, a formação dos alunos com necessidades educacionais especiais depende da prática docente. Para tanto, os currículos, métodos, materiais e forma de trabalho devem estar voltados para o desenvolvimento psicológico das crianças e de acordo com

suas necessidades, destacando as possibilidade das crianças e não suas dificuldades.

Essa educação, segundo Vygotsky (1989), promove a formação de conexões neuronais de sistemas psicológicos complexos dentre os quais a compensação como mecanismo de correção. A prática docente, nessa perspectiva, possibilita que os alunos possam realizam suas atividades por si mesmos, desenvolvendo tarefas cada vez mais complexas, com a mediação do profissional ou de outras crianças. A ação pedagógica possibilita conduzir o aluno à independência, autonomia e melhora sua auto-estima. Para tanto, o profissional necessita de formação adequada para realizar essa prática.

Dessa forma, é importante reafirmar que a formação dos professores precisa partir das dificuldades vivenciadas por eles, ocupando e privilegiando os espaços constituídos nos calendários institucionais, com programas contínuos que, efetivamente, subsidiem o trabalho realizado em sala de aula, possibilitando segurança ao atendimento das necessidades educacionais das crianças deficientes ou não. Essa formação, quando assegurada em políticas públicas locais, alcança a todos os profissionais da educação, por meio de planos e propostas construídos com o envolvimento de todos.

A efetivação de políticas públicas inclusivas encontra-se atrelada à participação social e ao acesso de todas as pessoas a bens e serviços públicos. Dialeticamente, consideram-se as garantias e direitos fundamentais como meios inclusivos e até de resistência ao processo violento de exclusão da sociedade contemporânea.

Nesse panorama, é importante que se destaque que interesses econômicos e políticos antepõem-se às condições e necessidades de vida dos homens, evidenciando a desigualdade e, com isso, a insatisfação social. Assim sendo, segundo Behrens (1996), muitas vezes os programas de formação em serviço dos educadores são decorrentes de concepções políticas e pedagógicas de órgãos dirigentes completamente descontextualizados. Em se tratando da educação infantil, modalidade da educação básica e direito fundamental de todos os brasileiros, a formação em serviço dos professores exige prioridade nas políticas públicas. Considerando a carga horária a que o professor é submetido, o aperfeiçoamento no horário de trabalho possibilita a sua melhor qualificação, condição de trabalho e de ensino.

4.2 Maringá e a Prática Inclusiva: em foco Educação Infantil

A política educacional municipal no período de 2001 a 2004, constituída e reafirmada nos encontros, estudos e eventos coletivos de formação em serviço de seus profissionais, fundamenta-se em pensadores como Demerval Saviani, Paulo Freire, Celestin Freinet e Lev Semyonovitch Vygotsky (MARINGÁ, 2000).

Dessas andanças teóricas que perfazem toda trajetória histórica da Rede Municipal de Maringá, em 1988, a Secretaria da Educação sistematizou e divulgou, entre seus profissionais, os Pressupostos e Princípios que Norteiam as Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais, publicados posteriormente, em dezembro de 2000. O documento explicita as políticas públicas municipais para a educação.

O movimento de elaboração desses pressupostos relata períodos relevantes para a garantia dos direitos à educação em Maringá. Com o argumento de que o Estado necessita retirar-se do setor produtivo e dedicar-se aos serviços essenciais, em 1991, a educação municipal sofre as conseqüências da privatização dos serviços públicos, resultado das influências da lei do mercado na gestão dos direitos a bens e serviços fundamentais públicos e dezesseis escolas são privatizadas²⁴. Para a SEDUC (MARINGÁ, 2000, p.18):

Entender o processo de privatização vivenciado pelas escolas municipais e o contexto que o produziu tornou-se imprescindível aos profissionais da educação municipal. Era preciso compreender em que contexto se deu esse processo amplo de redefinições das esferas econômicas, sociais e políticas, já que o capital precisa de novos patamares para manter seus níveis de acumulação e reprodução.

O poder público, por meio de licitação pública, contrata empresas privadas para gerir as escolas municipais. Em contrapartida, as empresas recebem os prédios do município e equipamentos públicos em pleno funcionamento e um valor fixo por aluno em sala.

Conforme Dias (1995b), as escolas da zona rural, por atender um público reduzido, pelos custos maiores e a necessidade de oferecer transporte escolar aos alunos e professores, não se enquadraram às exigências da gestão privada. Dentre as escolas que permaneceram sob a responsabilidade do município, preteridas pela privatização, encontram-se uma escola especial, escolas rurais e pré-escolas que, por não serem rentáveis, devido ao pouco número de alunos e à exigência de investimentos

24 Mais esclarecimentos sobre o assunto em: *O público e o privado na educação: a experiência da privatização do ensino em Maringá e temas afins*. Organizado por Reginaldo Dias – Maringá: Secretaria da Educação do Município de Maringá, 1995.

específicos para as necessidades daqueles alunos. Segundo a SEDUC (MARINGÁ, 2000, p.16):

A rede municipal compunha-se, na época, de dezenove escolas urbanas e sete escolas rurais. Destas, dezesseis escolas foram entregues às empresas de “microgestão privada” e dez escolas permaneceram sob a administração pública direta, entre as quais uma escola de ensino especial, sete escolas rurais e duas pré-escolas. As escolas poupadas tornaram-se espécie de reserva para os profissionais da educação que gozavam da estabilidade funcional e não podiam ser dispensados por conta da privatização.

O processo de desapropriação da escola pública municipal, transformando-as em escolas cooperativas, desperta na comunidade e nos profissionais da educação repúdio mobilização e, conseqüentemente, medidas judiciais.

Em dezembro de 1992, por medida judicial são anulados os contratos com empresas privadas e as escolas retornam à administração pública direta. É o que informa o documento da SEDUC (MARINGÁ, 2000, p.17):

Por decisão judicial, em dezembro de 1992 foram anulados os contratos realizados com as empresas para privatização das escolas municipais. Além da decisão judicial, que encerrou os contratos, também o resultado das eleições de 1992 foi favorável a uma administração que tinha como proposta reassumir a forma pública da educação, desativando totalmente as escolas cooperativas, vindo ao encontro das reivindicações da comunidade naquele momento.

É preciso ressaltar-se aqui a importância da resistência e mobilização de parte dos profissionais da rede municipal na defesa da escola pública municipal. O movimento somado às vozes de grupos organizados pela retomada da educação municipal pelo poder público registram o repúdio à forma de restringir os direitos e garantias sociais. Nas palavras de Azevedo (1995b, p.87-88)

A educação, tomando-a concretamente e situando-a no campo social, é um direito de todos, a sua ausência ou o seu desprezo por parte do Estado indica a existência de um tipo de injustiça social.[...] Dessa maneira, contrariamente ao que pensam os neoliberais, a expressão “justiça social” carrega, historicamente, um significado e a educação é parte volumosa e rica na história da lutas sociais.

A retomada das escolas pela administração pública marca o encontro com prédios desgastados e uma ação pedagógica fragmentada e

enfraquecida. Para refazer o percurso interrompido pelas escolas cooperativas, a Secretaria da Educação prioriza, em seu programa de formação, o resgate do compromisso político com as ações pedagógicas.

A partir de 1993, o Projeto de Atualização dos Profissionais da Educação propõe a realização de cursos, reuniões pedagógicas, seminários e fóruns com temas de democratização da educação e qualidade no processo ensino aprendizagem com base na Teoria Histórico-Cultural. Compreende-se a escola como espaço de reflexão sobre a prática social (MARINGÁ, 2000, p.29).

Para entender a escola, é necessário entender a sociedade que a produziu. Em momentos de crise que se refletem no trabalho, na economia, na política, no campo ético e educacional há o esforço para a reorganização do capital. A educação, nesse contexto, passa a ser questionada, repensa-se o papel da escola e o seu conteúdo, é o momento em que surgem novas teorias de aprendizagem e reformas educacionais, mas estas, na maioria das vezes, estão atreladas à própria organização do capital. Sua retórica não ultrapassa o conservadorismo social. [...] Neste sentido, a aprendizagem impulsiona o processo de desenvolvimento, não é preciso esperar o educando se desenvolver para somente depois fazê-lo aprender. O ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, ou seja, dirigir-se às funções psicológicas que estão em via de se completarem. Embora os processos de desenvolvimento estejam presentes no indivíduo, este necessita da intervenção, da colaboração de outras pessoas culturalmente mais experientes para avançar na aprendizagem

A SEDUC segue as políticas públicas determinadas pelo MEC pela SEED, porém com encaminhamentos teóricos e metodológicos próprios, como consta no documento municipal, o qual apresenta o professor como profissional politicamente comprometido com o processo de aprendizagem do aluno:

O professor comprometido politicamente com a aprendizagem do aluno da escola pública, em cada etapa curricular, planeja seu trabalho em função dos fins pretendidos e da realidade concreta que os determina. Toda ação deve ser acompanhada de reflexão (MARINGÁ, 2000, p.30).

O referido documento evidencia sua fundamentação baseada na Teoria Histórico-Cultural ao destacar que o professor precisa ser mediador do processo ensino e aprendizagem de maneira contextualizada, possibilitando ao alunos a compreensão crítica da sociedade. Ao referir-se ao papel do professor da Rede Municipal de Educação, o documento apresenta políticas públicas municipais de formação em serviço desses professores, contemplando, em forma de propostas de ações, os

fundamentos da educação pública, bem como espaços coletivos de oficinas, acesso e pesquisa em diversas referências, estudos específicos de conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Reconhece o documento da SEDUC (MARINGÁ, 2000, p.30) que:

[...] o professor, com esta postura, tem papel de extrema relevância, pois é ele que vai mediar o processo de ensino/aprendizagem e organizá-lo de forma que a prática não se torne descontextualizada. Cabe a ele auxiliar o aluno na compreensão da realidade social contraditória que se apresenta. Por isso, precisa ter maior experiência, informação, domínio dos conteúdos a serem ministrados, das técnicas e metodologias pertinentes, do sujeito social que se pretende e a incumbência , entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural produzido pela humanidade, promovendo a interação entre os alunos e destes com o conhecimento e a realidade.

Compreende-se que o professor, referido no documento, corresponde a todos os que integram o quadro de profissionais da Rede Municipal de Maringá, sendo a mantenedora responsável em proporcionar a efetivação das propostas em formação necessária para que desempenhem, de acordo com os pressupostos e princípios da Secretaria da Educação, a função para que foram contratados.

Devido ao fato de imputar ao profissional de educação a obrigação única de buscar sua formação continuada individualmente, de maneira fragmentada e descontextualizada, a mesma, muitas vezes, torna-se impossível de ser realizada pelas condições materiais do trabalhador da educação. Quando ocorre, essa formação configura-se um esforço ineficiente, pois não condiz com os pressupostos e princípios daquele espaço educacional.

Nesse panorama, destaca-se que interesses econômicos e políticos antepõem-se às condições e necessidades de vida dos homens, evidenciando a desigualdade e com isso a insatisfação social. Torna-se difícil conter o clamor popular, levando o Estado a buscar meios de inserir, na pauta oficial, a inclusão social.

Em relação às políticas públicas inclusivas, o documento apresenta a compreensão do conhecimento como resultado das relações sociais ao longo da história de cada sociedade e de suas necessidades. Por outro lado, ressalta o processo de exclusão social como característica dessa sociedade.

Aponta para a necessidade de uma escola inclusiva, apresentando como compromisso político-pedagógico a garantia de uma escola pública, gratuita e universal. Baseia-se nos princípios da democratização do acesso, na garantia de permanência e na qualidade de ensino.²⁵ Para a SEDUC,

²⁵ Maiores detalhes sobre os Princípios Norteadores consultar documento da SEDUC. *Pressupostos e Princípios que Norteam as Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais*. Maringá, 2000 p.34.

democratizar o acesso, garantir a permanência e a qualidade do ensino consiste em assegurar a todas as crianças, jovens e adultos o direito constitucional de participarem do processo ensino-aprendizagem atendendo suas necessidades específicas e possibilitando-lhes a apropriação de bens culturais historicamente produzidos.

Em relação à educação infantil, o artigo 30 da LDB, de 1996, declara que a mesma deve ser oferecida em creches — zero a três anos — e pré-escola — quatro a seis anos —, ficando sob a responsabilidade do município.

Nesse sentido, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, na Deliberação n.º 003/99 (PARANÁ, 1999), explicita as normas para as instituições públicas e privadas que atendem crianças de zero a seis anos. Delibera, no parágrafo 2º do artigo 3º, que as instituições de educação infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em creches e de quatro a seis anos em pré-escola, se constituam em Centros de Educação Infantil, e estabelece o prazo até 23 de dezembro de 1999, para a integração ao sistema de ensino, de acordo com o artigo 89, da LBD²⁶.

Na esfera municipal, a partir de 2000²⁷, a Secretaria da Educação do Município de Maringá incorpora parcialmente a educação infantil, ou seja, nesse ano torna-se responsável pela folha de pagamento de funcionários, pela manutenção de equipamento e material de consumo de algumas instituições de educação infantil²⁸.

No início de 2001²⁹, a Secretaria da Educação passou a responder totalmente pelas 42 instituições de educação infantil do município, 26 instituições governamentais, com a nomenclatura de Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, duas pré-escolas municipais e 16 instituições conveniadas filantrópicas, assistenciais ou confessionais denominadas de Centros de Educação Infantil -CEIs

No início de 2002 ocorre a necessidade de construção de dois centros e a reconstrução das Pré-Escolas Laura Parente Bossolan e Benedito de Souza, que, em abril, passam a atender em período integral, funcionando como

4 A partir de 2001, os Centros Municipais de Educação Infantil passaram a ser de responsabilidade da SEDUC, anteriormente pertenciam à Fundação de Desenvolvimento Social e Cidadania de Maringá —FUNDESC.

⁵²⁷ Dados obtidos nos arquivos e registros da Secretaria da Educação do Município de Maringá — SEDUC em 20/02/01.

6 Regulamentada pela Lei Complementar 329/99. Disponível em: < www.maringa.pr.gov.br >. Acesso em: 10 de out. 2005.

7 As informações supra mencionadas a respeito do processo de incorporação da educação infantil à Rede Municipal e suas políticas públicas foram retiradas de arquivos e registros da Secretaria da Educação de Maringá, Diretoria de Ensino e Gerência de Educação Infantil, 06/12/2004.

Centros de Educação Infantil. Conforme dados da Gerência da Educação Infantil³⁰ nesse período, 7.152 crianças estão matriculadas nos centros do município.

De 2001 a 2004, gradativamente, a SEDUC reforma e amplia, com recursos municipais, outros 20 centros e constrói 13 instituições governamentais de educação infantil, ampliando a oferta em 2.124 vagas. O quadro a seguir ilustra estas informações.

QUADRO 1 — NÚMERO DE ALUNOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (MUNICIPAIS E CONVENIADOS)

ANO LETIVO	Nº DE ALUNOS DOS CMEIs	Nº DE ALUNOS DOS CEIs	TOTAL DE ALUNOS – CMEIs E CEIs
2001	4071	1739	5810
2002	5445	1707	7152
2003	5989	1678	7667
2004	6294	1640	7934

Fonte: Coordenadoria de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (MARINGÁ, 2004d).

O quadro anterior aponta para crescimento no número de alunos matriculados nos centros municipais de educação infantil e a diminuição desse número nos centros conveniados³¹. Esses dados reafirmam as políticas públicas municipais, estabelecidas nos pressupostos e princípios da Secretaria da Educação, que procura ampliar o atendimento público com a responsabilidade do município pela educação infantil, na tentativa de afastar-se do caráter filantrópico, assistencialista e confessional. Contraditoriamente, a manutenção dos convênios do município com as instituições não-governamentais evidenciam a dependência do poder público com a iniciativa

8 Dados obtidos com a Gerência de Educação Infantil em novembro de 2003.

9 O município de Maringá mantém convênio de cessão de profissionais e manutenção parcial com 13 Centros de Educação Infantil de natureza filantrópica, assistencialista ou religiosa.

privada como forma de repartir responsabilidades, na tentativa de diminuir gastos e controlar a demanda por vagas.

Nesse sentido, para a garantia do atendimento adequado das crianças com necessidades educacionais especiais, a rede municipal necessita de convênios com instituições privadas, cedendo professores, conforme dados do quadro que segue:

QUADRO 2 — CONVÊNIOS PARA ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM MARINGÁ – 2004

INSTITUIÇÃO	TIPO DE ATENDIMENTO	Nº DE PROFESSORES CEDIDOS PELO MUNICÍPIO
Associação Maringaense de Autistas — AMA	Educação Precoce 1ª a 4ª série.	03
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais — APAE	Educação Infantil 1ª a 8ª série	12
Associação Norte Paranaense de Reabilitação — ANPR	Educação Infantil 1ª a 8ª série	10
Associação Norte Paranaense de Àudio Comunicação Infantil — AMPACIM	Educação Infantil 1ª a 8ª série	13
Associação dos Fissurados Lábio Palatais de Maringá — AFIM	Acompanhamento pedagógico.	-- (suspenso desde 2002 – temporariamente)
TOTAL		38

Fonte: Coordenadoria de Apoio aos Serviços Especializados (MARINGÁ, 2004b).

Os professores são cedidos às instituições que contribuem para a formação específica naquela deficiência e, em contra partida, recebem em período integral e/ou em contra turno os alunos com deficiências do ensino regular da Rede Municipal.

Dos investimentos e o conseqüente aumento da oferta de vagas na educação infantil municipal, decorre a necessidade da ampliação dos Centros, da contratação de mais profissionais (professores, supervisores, atendentes, auxiliares de creche e de serviços gerais) por concurso público.

No período de 2001 a 2004, a Secretaria da Educação de Maringá reorganiza-se e o município estabelece políticas para educação infantil tanto para a ampliação da rede quanto na formação de profissionais. Tais profissionais, integrados à SEDUC, participam do Projeto de Atualização dos Profissionais da Educação já existente.

A mudança na estrutura e organização da Secretaria da Educação promove a atualização do quadro funcional e passa pela renovação do quadro administrativo — diretores, supervisores — e contratação de profissionais por concurso público. O quadro abaixo ilustra o movimento no quadro funcional da SEDUC.

QUADRO 3 — NÚMERO DE PROFISSIONAIS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (MUNICIPAIS E CONVENIADOS)

ANO LETIVO	Nº DOS PROFISSIONAIS CMEIs	Nº PROFISSIONAIS DOS CEIs*	TOTAL DE PROFISSIONAIS CMEIs E CEIs *
2001	763	—	—
2002	841	—	—
2003	742	—	—
2004	1028	241	1269

* Não foi possível obter os dados referentes ao nº de professores dos CEIs nos anos de 2001-2003, inviabilizando o resultado total dos profissionais dos CMEIs e CEIs.

Fonte: Coordenadoria de Controle Pessoal (MARINGÁ, 2004c).

QUADRO 4 — NÚMERO DE PROFESSORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (MUNICIPAIS E CONVENIADOS)

ANO LETIVO	Nº DE PROFESSORES DOS CMEIs E CEIs
2001	185
2002	192
2003	274
2004	317

Fonte: Coordenadoria de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (MARINGÁ, 2004d).

Os dados dos referidos quadros mostram o crescimento no número de profissionais da educação infantil e, conseqüentemente, a demanda pela efetivação e implementação do projeto de formação em serviço desses profissionais, considerando que a educação infantil sob responsabilidade da Secretaria da Educação tem como princípio norteador aqueles comuns à Rede Municipal de Ensino em Maringá, conforme evidenciados nos Pressupostos e Princípios as Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais (MARINGÁ, 2000).

Aos profissionais pertencentes ao quadro de funcionários do município e àqueles recém-concursados, fez-se necessário esclarecer a respeito da proposta pedagógica para a educação infantil e possibilitar discussões de outros pressupostos teóricos educacionais, dentre eles os princípios inclusivos que norteiam as ações docentes.

Entre os temas abordados pela SEDUC na formação em serviço desses profissionais, encontra-se a proposta de uma escola pública de qualidade, possível e necessária, tendo como princípio educativo a democratização da educação, comprometida com três dimensões fundamentais: democratização do acesso e permanência do aluno na escola; democratização do conhecimento e democratização da gestão.

Com isso, pretende assegurar nas políticas públicas municipais que a educação infantil de Maringá assuma um caráter educacional, afastando-se da ênfase assistencialista. Um desafio, portanto, a ser abraçado pelos profissionais que atuam na educação infantil, que implica em articular as ações de cuidar e educar, de forma a qualificar o atendimento prestado às crianças.

Há registros³² de que, de 2002 a 2004, efetivam-se propostas em relação à democratização da gestão, envolvendo as estruturas e funcionários dos Centros de Educação Infantil. Conforme já mencionado, trata-se de um dos princípios das políticas educacionais do município, efetivado em ações como: eleição para diretores³³ em 2001 e implantação de órgão gestor nos centros, ou seja, criação de Conselhos de Centro em 2002³⁴; elaboração do Projeto

32 Dados de 1998 obtidos em arquivos e registros da Diretoria de Ensino e Gerência da Educação Infantil (MARINGÁ, 2004a).

33 Conforme Decreto Municipal nº 1281/2001 GAPRE (Gabinete do Prefeito), Disponível em: <www.maringa.pr.gov.br>. Acesso em: 10 de out. 2005.

34 De acordo com a Deliberação 20/91, do CEE. :< www.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 22 de jun. 2004.

Político-Pedagógico para a Educação Infantil em 2003 e o registro da Proposta Curricular em 2004; a revisão constante do regimento escolar, escrito em 2003; o estabelecimento de critérios para a matrícula nos centros³⁵ em 2002; efetivação do Conselho Municipal de Educação³⁶ e elaboração do projeto do Plano Municipal de Educação em 2004; funcionamento e atendimento do centros municipais de educação infantil em períodos de recesso³⁷ em 2003; garantia de espaços de formação em serviço no calendário anual e em outras datas contadas como dias letivos³⁸, como forma permanente de discussão e encaminhamentos sobre a educação infantil.

O processo de elaboração do projeto político-pedagógico dos Centros de Educação Infantil³⁹ (MARINGÁ, 2002b), previsto no inciso I, do artigo 12, da LDB, de 1996, inicia-se em 1993 quando a SEDUC convoca todos os profissionais da rede municipal para estudos sobre a Gestão Democrática.

Os professores e demais profissionais dos centros de educação infantil, incorporados em 2001 pela SEDUC, participaram parcialmente dessa formação, porém os profissionais que hoje compõem as equipes diretivas desses centros participaram de todo processo, por pertencerem há mais tempo ao quadro de profissionais da Rede Municipal. Os temas estudados foram os seguintes:

QUADRO 5 — TEMAS ESTUDADOS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS E CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL — GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

ANO	TEMAS ESTUDADOS
-----	-----------------

35 Por meio da Portaria 001/2002, Disponível em:< www.maringa.pr.gov.br>. Acesso em: 10 de out. 2005.

36 Pela Lei Ordinária nº 6493 de 16/12/2003, Disponível em:< www.maringa.pr.gov.br>. Acesso em: 10 de out. 2005.

37 Em conformidade com a Lei 5451/2003, Disponível em:< www.maringa.pr.gov.br>. Acesso em: 10 de out. 2005.

38 De acordo com a Deliberação nº 02/2002, do Conselho Estadual de Educação (Paraná, 2003).

39 A rede municipal optou em adotar a terminologia Proposta Pedagógica para o registro final do processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico das Escolas em 2000 e dos CMEIs em 2003. Conforme registros e arquivos da SEDUC (MARINGÁ, 2002b) os projetos político-pedagógicos dos centros, foram elaborados em comissões com representantes de cada estabelecimento. Seu teor é idêntico a todos os Centros de Educação Infantil, porém cada estabelecimento tem o seu documento com características próprias.

1993	Retomada das Escolas Públicas
1995	Elaboração do Regimento Escolar
1996	Plano de Ação
1997	Implantação do Conselho Escolar
1998	LDB – Conselho Escolar e Plano de Trabalho da Escola
1999	PCNS – Proposta Curricular e Currículo Básico do Paraná
2000	Elaboração da Proposta Pedagógica
2001	Reflexões, Estudos e Incorporações dos Centros de Educação Infantil pela SEDUC
2002	Estudos para Reelaborar a Proposta Pedagógica
2003	Efetivação da Proposta Pedagógica

Fonte: Proposta Pedagógica dos CMEIs (MARINGÁ, 2002b).

Observa-se, pelos nos temas dos encontros de formação em serviço para a elaboração da Proposta Pedagógica a relevância dada à fundamentação teórica, pautada na reflexão da sociedade e da educação para encontrar as possibilidades de intervenção na realidade educacional Este enfoque caracteriza o processo de reorganização da rede municipal, monitorado pelos movimentos internacionais e nacionais das políticas públicas educacionais.

Na Proposta Pedagógica dos CMEIs, pode-se reconhecer essa temática em discussão sobre questões que excluem e marginalizam a criança, o jovem e o adulto, a análise das condições de acesso e permanência a todos os alunos no processo educativo, na busca de uma sociedade mais democrática, justa e igualitário para um homem-cidadão crítico, participativo, responsável e criativo. O documento afirma (MARINGÁ, 2002b, p.23):

A proposta pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil [...] tem a preocupação voltada para um concepção crítica da educação, visando uma prática educativa transformadora do social e sua ênfase no trabalho coletivo. Tendo como princípios básicos a qualidade de ensino/aprendizagem, acesso permanência do aluno na escola e gestão democrática.

O documento (MARINGÁ, 2002b, p. 4) norteador das ações educativas dos CMEIs apresenta-se como “[...] clarificador da ação educativa da escola

em sua totalidade, explicitando os fundamentos teórico-metodológicos, objetivos, conteúdos, organização e avaliação da escola” e propõe um projeto comprometido com os interesses e anseios das camadas populares. Considera necessária a participação coletiva dos professores, funcionários, dos pais e dos alunos na construção, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico.

Os pressupostos e princípios da SEDUC são reafirmados na Proposta Pedagógica dos CMEIs e sua elaboração, conforme o documento, envolve a participação da comunidade escolar por meio do programa de formação em serviço dos profissionais da educação infantil:

Os professores, auxiliares de creche, atendentes, auxiliares de serviços gerais participaram de forma direta dando sugestões orais, escritas ou respondendo questões para análise da instituição escolar em relação ao administrativo, pedagógico e comunitário. Houve a participação do Conselho Escolar através de reuniões, sendo apresentados e os elementos que compõem a Proposta Pedagógica, o processo de elaboração, colhendo sugestões para enriquecimento da sistematização da mesma documento (MARINGÁ, 2002b, p. 5).

Assim, pode-se afirmar que a formação em serviço dos professores contribui para o conhecimento e o debate pelos mesmos sobre as políticas públicas do município para a educação infantil. Reafirmam-se concepções de sociedade e educação, na condição de propostas de ações educacionais fortalecidas em um documento coletivo, referendado pela participação da comunidade escolar (MARINGÁ, 2002b, p. 25):

Temos a clareza que para construir um Centro de Educação Infantil que expresse o avanço histórico possibilitado pelo desenvolvimento das forças produtivas, é necessário superar a dicotomia entre educação e política, entendendo que as condições que viabilizarão a escola necessária devem ser conquistadas pela sociedade como um todo. Para que o caminho se efetive, é primordial a compreensão da totalidade histórica e a necessária articulação das reivindicações educacionais com os demais movimentos sociais em direção à superação das atuais relações sociais.

Evidencia-se a importância atribuída à formação em serviço dos profissionais do município, por meio de cursos e reuniões significativa e

contextualizada, como espaço de conhecimento reflexivo e crítico. Tal aprofundamento teórico-metodológico constitui um instrumento necessário para a análise da ação pedagógica e do processo ensino-aprendizagem.

Entende-se que a proposta pedagógica não se constitui em um documento acabado. Para nortear as ações educativas, necessita de constante estudo e reformulações, evidenciando a realidade daquela escola naquele período histórico, caso contrário não se efetiva em ações concretas e não reflete a prática social.

A Proposta Curricular dos Centros de Educação Infantil⁴⁰ estrutura-se no decorrer da formação em serviço dos profissionais da educação infantil no período de 2001 a 2004:

[...] espaços coletivos de estudos e discussões foram organizados para a elaboração da Proposta Curricular garantindo assim, o envolvimento de todos os trabalhadores(as) da educação infantil na construção de uma pedagogia da infância, entendida como uma fase da vida repleta de descobertas, alegrias, medos, ludicidade, expressividade e conhecimentos (MARINGÁ, 2004k, p. 12).

Tais discussões tornam-se necessárias considerando a reorganização da educação infantil municipal atendida sob uma perspectiva pedagógica e afastando-se da natureza assistencialista. A SEDUC precisa preparar os profissionais da educação infantil para atender às particularidades do desenvolvimento do público alvo dos CMEIs⁴¹ crianças do nascimento aos seis anos ao mesmo tempo que desempenha funções indispensáveis e indissociáveis, educar e cuidar .

A elaboração da Proposta Curricular desenvolve-se com a participação da comunidade escolar em uma etapa ampla de eventos coletivos, abertos à comunidade a partir de 2000: plenárias, fóruns, conferências, seminários, cursos e oficinas.

A outra etapa, durante a formação em serviço dos profissionais da educação infantil do município, configura-se valendo-se de estudos e discussões em grupos, nos locais de trabalho, por meio de reuniões

40 Informações dos registros e arquivos da SEDUC (MARINGÁ, 2004k) esclarecem que a Proposta Curricular dos CMEIs, foi elaborado em comissões com representantes das supervisoras dos Centros com assessoria da Gerência e Coordenadorias da SEDUC, seu teor é idêntico a todos os Centros de Educação Infantil.

41 Dentro das possibilidades da SEDUC, a formação em serviço atende também aos CEIs conveniados ao município.

pedagógicas, coordenadas pelas equipes diretivas dos CMEIs. A etapa conclusiva de sistematização e registro dos estudos realizados, restringe-se à participação das equipes diretivas dos CMEIs — diretoras, supervisoras dos centros de educação infantil — com a assessoria das coordenações pedagógicas e a gerência da educação infantil da SEDUC, necessitando de posterior discussão coletiva com os demais integrantes da comunidade escolar, o que não ocorreu durante o período em que se realizou esta investigação.

A Proposta Curricular da Educação Infantil apresenta concepções, princípios, diretrizes, conteúdos, metodologias e ações norteadoras do trabalho pedagógico nos centros de educação infantil da Rede Municipal de Ensino, assim sistematizado:

Fundamentação Legal, que atualmente direciona e esclarece as funções da Educação Infantil;

Fundamentação Filosófica e Pedagógica, que explicita as diretrizes, princípios e concepções do educar e cuidar; infância e cidadania; desenvolvimento e aprendizagem e o papel do profissional;

Concepções do Fazer Pedagógico, destacando elementos do cotidiano da educação infantil, e buscando refletir sobre os dilemas que o dia-a-dia impõe; 'o modelo escolar, hospitalar e familiar' tão impregnado na história da educação infantil, revelando uma organização, possível e necessária, do tempo e do espaço; os cuidados essenciais e a importância do brincar para a aprendizagem das crianças;

Educação Inclusiva, tão necessária em tempos neoliberais;

Áreas do conhecimento, referem-se aos saberes e fazeres da educação infantil, explicitando os objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos que se acredita serem possíveis de se trabalhar com as crianças na: Linguagem Corporal; Linguagem Musical; Linguagem Artística Visual; Linguagem Oral e Escrita; Linguagem Matemática e Natureza e Sociedade;

Avaliação, vista como processual, que precisa ser conduzida de forma contínua, destinando-se a auxiliar no desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social e também a redimensionar o processo educativo (MARINGÁ, 2004k, p. 12).

O processo de elaboração da Proposta Curricular efetiva-se em dezembro de 2004, não restando, nesse ano letivo, espaço para a devolução

do documento aos CMEIs. Dessa forma, sem tal devolutiva, o conhecimento da totalidade do documento pelos profissionais da educação infantil não se efetiva.⁴²

A Proposta Curricular define o papel do educador⁴³ como mediador, responsável pela ação pedagógica. Aponta a formação em serviço como necessária para encaminhar ações educativas intencionalmente planejadas de acordo com as necessidades dos alunos. Conforme esclarece o documento (MARINGÁ, 2004k, p. 30):

[...] o educador, quem deve possibilitar a mediação entre os alunos e os objetos de conhecimento. Ele tem o papel fundamental de ensinar, além disso participa na formação do caráter, da personalidade e consciência da criança. A compreensão que se tem sobre o papel da educação infantil define o perfil do profissional da área. Dessa forma, é essencialmente importante pensar que princípios, conceitos e valores deverão nortear a formação e a prática dos educadores. As ações educativas exercidas por estes profissionais devem estar intencionalmente planejadas e buscar no seu referencial teórico a compreensão que se tem de mundo, de sociedade e do tipo de homem que pretende formar. A forma de pensar de um educador sobre as situações de ensino e aprendizagem influencia o desenvolvimento do trabalho com a educação infantil. Na medida em que o olhar do educador se modifica, a compreensão da realidade também se modifica possibilitando, assim, um universo de maiores oportunidades e descobertas (MARINGÁ, 2004k, p. 30).

Considera-se que, no contexto do processo de integração da educação infantil pela SEDUC, a formação em serviço dos profissionais da educação infantil torna-se meio essencial para proporcionar o atendimento necessário às especificidades das crianças dos CMEIs (MARINGÁ, 2004k, p. 33):

A formação deste profissional merece uma atenção especial dada a relevância de sua atuação como mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de 0 a 6 anos inclui o conhecimento das bases científicas, do desenvolvimento da criança e a produção

42 Os temas propostos para o Projeto de Atualização dos Profissionais da Educação Infantil Municipal de 2005 contemplam o estudo da Proposta Pedagógica dos CMEIs.

43 O documento, ao contrário da Proposta Pedagógica adota terminologias específicas para a educação infantil, dentre elas educador para os profissionais da educação infantil e crianças no lugar de aluno.

didática pedagógica. [...] espera-se do educador conhecer e entender as necessidades e os interesses da criança num processo de desenvolvimento que está intimamente ligado à aprendizagem. [...] para educar na educação infantil, é imprescindível conhecer as necessidades e os interesses infantis para reunir elementos capazes de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Essa formação encontra-se reiterada em políticas públicas municipais e nos documentos da SEDUC como garantia dos profissionais. Existe um compromisso em proporcionar um programa permanente e contínuo no Projeto de Atualização dos Profissionais da Educação Infantil Municipal que contemple as necessidades específicas de atendimento à educação infantil. A Proposta Curricular garante os espaços para tais aprofundamentos:

Outro fator importante é investir na formação continuada dos educadores da educação infantil na própria instituição, através das reuniões pedagógicas, hora atividade, grupo de estudos. Essas ações poderão levar o educador a perceber que esta proposta faz parte da instituição em que atua, e não é possível ficar de fora. Perceber que está inserido no âmbito escolar, proporcionará condições para que faça uma reflexão de sua prática, habituando a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio (MARINGÁ, 2004k, p. 33).

Com base na fundamentação legal e contextualização histórica da infância, a Proposta Curricular apresenta uma possibilidade de ações para inclusão social e atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais. Conceitua diversidade humana (MARINGÁ, 2004k, p. 57) como

[...] o conjunto de diferenças que nos caracteriza. Somos membros de uma mesma família: a raça humana, porém diferentes uns dos outros em muitos aspectos, principalmente os que estão ligados a raça, etnia, gênero, valores, condição física e religião, sendo os mais próximos ligados diariamente às trocas de experiências de vida.

Considera-se e reitera-se a importância atribuída pela Proposta Curricular à concepção de escola como espaço de interação com a diversidade e responsável por aprendizagens específicas e diferenciadas. Respeitar as diferenças e especificidades do ser humano é promover a interação,

valorizando e respeitando as diferenças. Assim, o professor assume o papel do adulto mediador das descobertas nessas primeiras relações escolares.

O documento destaca que, nas brincadeiras, as crianças representam papéis que estão para além das normas e limites estabelecidos socialmente, sendo fundamental que o professor compreenda seu significado e o que eles representam para a identidade das crianças.

Para favorecer a interação e convivência com as diferenças, a Proposta Curricular afirma que se faz necessária, antes de tudo, a valorização da capacidade afetiva, emocional, social, cognitiva e os conhecimentos que cada um possui sobre as origens sócio-culturais. O espaço escolar contribui com a oferta às crianças de oportunidades de aprendizagem que respeitem as necessidades de cada uma por meio de relações vinculadas à diversidade. Na educação infantil que corresponde ao início do processo escolar, algumas vezes ocorre a identificação das necessidades educacionais especiais e as ações pedagógicas necessárias para atender tais necessidades. A Proposta Curricular no que se refere ao atendimentos dessas crianças, propõe:

[...] inicia-se a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e ou ambientais. [...] É importante prover a escola que realiza essa etapa da educação básica de recursos tecnológicos e humanos adequados à diversidade das demandas. [...] O direito a uma vida plena, ao usufruto da cidadania não lhe pode ser negado, cabe à escola a responsabilidade de fazer valer esse direito, atender ao aluno com sua necessidade especial, auxiliá-lo em seu trabalho de superação das condições limitadas, proporcionar ao aluno portador de necessidade especiais atendimentos psicopedagógicos adequados à sua condição, atendimento educacional compatível à sua necessidade e propiciar-lhe o desenvolvimento de competências e de habilidades (MARINGÁ, 2004k, p.61).

Especificamente quanto ao atendimento às crianças com necessidades especiais, o documento defende a superação de suas dificuldades e promoção de suas possibilidades. Mesmo reconhecendo a importância da ação docente no atendimento específico das necessidades educacionais especiais, o documento não explicita a forma como se efetivará tal atendimento e como ocorrerá a formação em serviço dos profissionais envolvidos no processo.

A partir de 2001, incluem-se espaços de reflexões coletivas e freqüentes com a comunidade escolar por meio de plenárias, fóruns e conferências municipais de educação. Esses espaços têm o objetivo de implementar uma política educacional na definição do Plano Municipal de Educação e seu respectivo sistema, por meio da participação da sociedade.

Em dezembro de 2004, a SEDUC registra esse processo de discussão no Projeto⁴⁴ do Plano Municipal de Educação, com natureza de instrumento, que define política pública educacional com propostas de efeito a curto, médio e longo prazos. Em sua trajetória de elaboração, no período de 2001 a 2004, envolve profissionais da educação, pais, alunos da rede municipal de ensino e representantes da sociedade civil, organizada em estudos, reflexões, discussões e propostas de encaminhamento ocorridas durante sessões de estudos, seminários, cursos, plenárias, fóruns e conferências municipais de educação.

Com a preocupação em contextualizar educação e sociedade, o Projeto do Plano Municipal de Educação — PME assegura os princípios defendidos para a democratização da educação como direito fundamental do homem (MARINGÁ, 2004j, p.8):

A escola, democracia e gestão que permearam a elaboração deste plano, revelam seu caráter coletivo, democrático e incluyente, contrapondo-se ao individualismo possessivo e à cidadania reduzida a simples prática de consumo.

O documento é dividido nos seguintes subtítulos: Gestão Democrática, Financiamento da Educação, Profissionais da Educação, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Com relação à formação dos profissionais da educação, as discussões resultaram em diretrizes referentes à implantação de hora-atividade para os(as) professores(as) da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental. O documento registra a necessidade de colaboração das instituições de ensino superior públicas e gratuitas para a formação necessária aos profissionais da educação.

44 Adotou-se a denominação de Projeto do Plano Municipal de Educação considerando que o mesmo encontra-se em pauta de discussão no Conselho Municipal de Educação de Maringá.

A garantia de formação continuada na jornada de trabalho para os profissionais da educação é defendida no documento municipal (MARINGÁ, 2004j, p. 88), em particular por

[...] encontros coletivos, organizados sistematicamente a partir das necessidades sentidas, tendo como objetivo a reflexão teórica e prática necessária ao seu aperfeiçoamento técnico e o compromisso político com a classe trabalhadora.

Fica expresso também no documento, a garantia de recursos financeiros na formação permanente e continuada dos profissionais da educação “[...] como direito coletivo, na própria jornada de trabalho e/ou fora da jornada de trabalho”.

No projeto do PME a educação especial é discutida dentro das políticas de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Nesse sentido o documento apresenta (MARINGÁ, 2004j, p.77):

Nessas discussões há os que acreditam que a inclusão é uma atitude democrática, por parte da escola e da sociedade, que beneficia a todos os alunos, deficientes ou não, que interagem em suas diversidades, e os que defendem a idéia de que a escola e a sociedade inclusiva são entendidas como realidades idealizadas, distantes de uma real efetivação.

O documento registra uma política pública inclusiva, na discussão de concepções e paradigmas da diversidade humana, propondo atender às necessidades e promover as possibilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em relação à Educação Infantil, apresenta informações da situação de atendimento:

QUADRO 6 – SITUAÇÃO DE ALUNOS POR SALA DE AULA NOS CMEIS E CEIS DE MARINGÁ

CRECHE (do nascimento aos três anos de idade)						
	2000	2001	2002	2003	2004	Crescimento
ANO LETIVO						
NÚMERO DE ALUNOS	1.725	1.592	1.832	2.524	2.412	39,82 %
TURMAS	63	70	75	100	101	60,31 %
ALUNOS POR TURMA	27,34	22,74	24,43	25,24	23,88	

PRÉ-ESCOLA (de quatro a seis anos de idade)

	2000	2001	2002	2003	2004	Crescimento
ANO LETIVO						
NÚMERO DE ALUNOS	2.183	2.106	2.252	3.513	3.569	63,49 %
TURMAS	66	75	84	128	131	98,48 %
ALUNOS POR TURMA	33,07	28,08	26,81	27,45	27,24	

TOTAL CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

	2000	2001	2002	2003	2004	Crescimento
ANO LETIVO						
NÚMERO DE CENTROS	24	26	29	34	34	41,66 %
SALAS DE AULA	129	143	157	227	233	80,62 %
NÚMERO DE ALUNOS	3.908	3.698	4.084	6.037	5.981	53,04 %
TURMAS	129	145	159	228	232	79,84 %
ALUNOS POR TURMA	30,29	25,5	25,69	26,48	25,78	

Fonte: Coordenadoria de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (MARINGÁ, 2004d).

Os dados supra mencionados apontam para o crescente número de atendimentos na educação infantil municipal, com média entre 22 a 27 crianças no atendimento até três anos e 27 a 33 crianças por sala de três a seis anos. Um número que dificulta o atendimento individualizado frente às necessidades de cada criança.

Nas políticas públicas municipais, anterior ao projeto do PME, efetivava-se em 2004 o Conselho Municipal de Educação - CME como espaço de discussão, acompanhamento da política públicas educacional. Criado em 1998 pela Lei 4634 foi regulamentado pela Lei Municipal nº 6.493 em 2003, conforme o artigo 2º:

O Conselho Municipal de Educação – CME – é o órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação, de caráter permanente, consultivo, deliberativo e fiscalizador, de forma a garantir a participação da sociedade na orientação e implementação das políticas educacionais do município.

Com a atribuição de elaborar, aprovar e avaliar o Plano Municipal de Educação, acompanhando e fiscalizando sua execução, é o órgão colegiado de garantia da política educacional municipal. O primeiro mandato teve início

com a posse em 14 de agosto de 2004, encontrando-se atualmente na pauta de discussão o PME.

As diretrizes que compõem o Projeto do Plano Municipal de Educação, descrevem as Políticas Públicas Educacionais da Rede Municipal de Maringá, retiradas, coletivamente, durante as Conferências Municipais de Educação⁴⁵. Encontra-se a preocupação dos participantes com o registro da necessidade de aprofundamento, por parte dos profissionais dos centros, a respeito do desenvolvimento humano e a importância de repensar a ação educativa, com destaque para a organização curricular, na promoção de espaços educacionais adequados, na necessidade do professor apresentar-se no processo como mediador de situações de aprendizagem intencionais, diversificadas e significativas.

É importante considerar que, nesse contexto dados oficiais da SEDUC⁴⁶ apontam na educação infantil da Rede Municipal de Maringá, a matrícula e frequência de: 7934 crianças, assim distribuídas 6294 crianças em 37, centros municipais e 1640, em 13 centros não-governamentais. Conforme dados da Coordenadoria de Documentação Escolar (MARINGÁ, 2004d) as listas de espera nos Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá, no final de 2004 apontavam para cerca de 5000 crianças aguardando vagas .

Nos relatórios da Gerência de Apoio à Ação Educativa (MARINGÁ, 2004b), 30 das crianças matriculadas nos CMEIs e CEIs são alunos com necessidades educacionais especiais: da quais 15 freqüentam, em contra turno, instituições privadas 10 crianças com deficiência mental freqüentam a APAE, Associação do Pais e Amigos dos Excepcionais; 02, com deficiência auditiva, a ANPACIN, Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil, duas com deficiência física, estão na ANPR, Associação Norte Paranaense de Reabilitação e uma deficiente visual no CAEDV, Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual de uma escola municipal .

Os outros 15 alunos encontram-se em período integral nos CMEIs E CEIs. A SEDUC recomenda que as equipes diretivas reduzam o número de alunos nas salas que tenham alunos com necessidades educacionais

45 Para uma leitura mais detalhada sobre esse espaço de discussão: Cadernos Temáticos I , 2003, II, III e IV, 2004 e Projeto do Plano Municipal de Educação, 2004.

46 Dados obtidos em arquivos e registros da Gerência de Educação Infantil (MARINGÁ, 2004^a).

especiais. Desses alunos, encontram-se seis crianças com deficiência física, seis com condutas típicas e três com deficiência auditiva. Conforme ilustra o quadro a seguir:

QUADRO 7 — NÚMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (MUNICIPAIS E CONVENIADOS) E ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

ANO	Nº DE ALUNOS DOS CMEIs E CEIs NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL										
	DA	ATENDIDO NA AMPACIM	DM	ATENDIDO NA APAE	DV	ATENDIDO NOS CAEDVs	DF	ATE NDI DOS NA ANPR	HIPERATIVIDADE E CONDUTAS TÍPICAS	SEM ATENDIMENTO FORA DO CENTRO	TOTAL DE ALUNOS COM NEE
2004	04	02	10	10	01	01	09	02	06	15	30

Fonte: Gerência de Apoio e Coordenadoria de Apoio aos Serviços Especializados (MARINGÁ, 2004b)

Os alunos que não recebem atendimento especializado nas escolas especiais permanecem no ensino regular. Segundo as políticas públicas e a proposta educacional do município, essas crianças têm expressas as garantias de condições para acompanhamento do processo educacional dentro de suas necessidades educacionais específicas. Um contra-senso se considerar a precária formação que os profissionais recebem para atender às necessidades desses alunos.

As políticas públicas indicam a inclusão de todos os alunos nas salas comuns da rede regular de ensino, especificando o atendimento, quando possível, dos alunos com necessidades educacionais especiais nesses sistemas. Ferreira e Ferreira (2004) destacam que o Plano Nacional de Educação, entre outros órgãos de estatísticas oficiais, demonstre que convênios financeiros e de cessão de profissionais às instituições não-governamentais são menos onerosos ao erário público do que incluir os alunos com necessidades educacionais especiais nas escola pública.

A formação em serviço dos profissionais dos CMEIs e CEIs de Maringá está assegurada no Projeto de Atualização dos Profissionais da Educação Infantil Municipal. Para organizar esse projeto, a SEDUC considera

informações sobre a nível de formação de seus profissionais, como pode-se observar no quadro abaixo:

QUADRO 8 — FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM MARINGÁ — 2003 — E PERCENTUAL

CARGO	NÍVEL DE FORMAÇÃO											
	1ª A 4ª		5ª A 8ª		Ensino médio		Ensino Superior		Especialização		Mestrado	
	C*	I*	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I
Atendente de creche	00	00	0,8	00	55,5	2,9	15,5	19,7	3,4	2,1	00	00
Auxiliar de creche	2,4	1,0	4,1	4,4	60,0	4,7	7,5	14,9	0,3	0,7	0,0	0,0
Orientação Educ.	00	00	00	00	00	00	20,0	00	80,0	00	00	00
Professores:	00	00	00	00	9,16	00	33,63	7,57	44,1	4,09	0,76	0,38
Supervisor Educ.	00	00	00	00	00	00	16,12	00	83,9	00	00	00

CARGO	NÍVEL DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA (EM PERCENTUAL)	
	ESPECÍFICA (NORMAL OU PEDAGOGIA)	OUTROS
Atendente de creche	77,08	22,92
Auxiliar de creche	34,96	65,04

Fonte: Coordenadoria de Controle Pessoal (MARINGÁ, 2004c).

*C — Completo e I — Incompleto

Os dados revelam que a maioria dos atendentes e auxiliares⁴⁷ de creches possui formação no Ensino Fundamental e os que têm formação em nível médio, a maioria refere-se à educação geral e não ao magistério. Ocorre assim, à semelhança com os índices de formação no ensino superior, em que o Curso de Pedagogia concorre com outros cursos. Dessa forma, a formação em serviço dos profissionais da educação constitui-se em instrumento primeiro para uma proposta de escola inclusiva.

No período de 2001 a 2004, seguindo as políticas públicas municipais de democratização do conhecimento e valorização do magistérios, os profissionais da educação da Rede Municipal realizaram formação em serviço com carga horária média de 40 horas anuais dentro de sua jornada de trabalho. Síntese no quadro a seguir:

⁴⁷ Atendente planeja e executa atividades pedagógicas de acordo com o planejamento da turma, sua atuação é do berçário ao Pré III. A auxiliar de creche atua com crianças até três anos, atende e orienta as crianças em suas atividades básicas: educação, saúde, higiene, alimentação, afetividade e socialização. Ambas com carga horária semanal de 30 horas.

QUADRO 9 — PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

PROFISSIONAIS AREAS	2001		2002		2003		2004 ⁴⁸	
	PARTIC.	C/H	PARTIC.	C/H	PARTIC.	C/H	PARTIC.	C/H
Atendentes e Auxiliares de Creche	305	50	413	45	430	40	511	40
Auxiliares (administrativo, serviços gerais, cozinha, etc) em CMEIS, CEIS e Escolas.	399	18	567	38	561	40	584	40
Funcionários na SEDUC (administrativo, apoio, diretoria de ensino)	63	37	92	30	100	38	43	40
Diretores de Escolas e Centros	79	50	78	45	84	40	80	40
Professores	800	49	975	45	916	40	317	40
Orientadores, Supervisores e Psicólogos.	96	43	93	45	99	40	86	40
Total (profissionais) Média (carga horária)	1742	41	2218	42	2190	40	1601	40

Fonte: Diretoria de Ensino (MARINGÁ, 2004a).

A análise dos dados aponta para o gradativo envolvimento de todos os profissionais da educação no Projeto de Formação, tanto em relação ao número de participantes por área de atuação como no aumento da carga horária. Observa-se que, em 2004, todos os profissionais participaram de 40 horas de formação em serviço dentro de sua área de atuação.

Essa participação encontra-se detalhada por cargo e função no quadro a seguir:

QUADRO 10 — DETALHAMENTO POR CARGO / FUNÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

PROFISSIONAIS AREAS	2001		2002		2003		2004	
	PARTIC.	C/H	PARTIC.	C/H	PARTIC.	C/H	PARTIC.	C/H

⁴⁸ Dados parciais do número de professores da Rede Municipal; nesse caso, representando os professores e profissionais da Educação Infantil.

Atendentes	94	50	155	45	156	40	155	40
Auxiliares de Creche	121	50	258	45	274	40	258	40
Aux. de Creche/Contrato	90	50	00	00	00	00	00	00
Administrativos CMEIS	00	00	00	00	31	40	30	40
Serv. Gerais – Cozinha dos CEIs e CMEIs	00	00	00	00	00	00	00	00
Serv. Gerais – Cozinha CMEIs	00	00	95	40	85	40	294	40
Serv. Gerais – cozinha / CEIs	00	00	4	40	17	40	00	40
Serv. Gerais – Lactaristas	31	20	24	40	31	40	00	40
Serv. Gerais Lactário / CEIs	00	00	00	00	4	40	00	40
Serv Gerais – CEIs e CMEIs	150	10	175	40	272	40	00	40
Diretoras de CEIs e CMEIs	00	00	43	45	48	40	43	40
Professores CEIs e CMEIs	185	50	280	45	283	40	280	40
Supervisoras dos CMEIs	31	50	30	45	33	40	30	40

Fonte: Diretoria de Ensino (MARINGÁ, 2004a).

Constata-se que alguns dos profissionais da Educação Infantil Municipal iniciaram sua formação em serviço a partir de 2003 e outros, até 2004, não ingressaram no Projeto de Formação, como é o caso dos funcionários de serviços gerais, de cozinha dos CEIs e CMEIs.

Ressalta-se que um dos desafios da formação em serviço está em atender a todos os profissionais da educação, tornando-os partícipes do processo educacional, com o envolvendo os estudos, discussões de questões do cotidiano da escola, da prática pedagógica no contexto das relações da sociedade moderna.

QUADRO 11 — METAS ALCANÇADAS NO CURSO DE ATUALIZAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (MUNICIPAIS E CONVENIADOS) – PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL⁴⁹

⁴⁹ As legendas significam: em 2002 — *PROFESSORES DE ZERO A TRÊS ANOS,** PROFESSORES DE QUATRO A SEIS ANOS 2003 — *BERÇÁRIO,, MATERNAL I E II,** PRÉ I E II,*** PRÉ III. Os arquivos com os dados referentes aos professores atingidos e os que não participaram dos cursos de atualização em 2004 não foram localizados nos arquivos da SEDUC, impossibilitando esse registro.

ANO	PROFESSORES CONVOCADOS	PROFESSORES ATINGIDOS	PROFESSORES QUE NÃO PARTICIPARAM
2001	185	155	30
2002	111* 169**	111 169	00 00
2003	122* 113** 48***	114 91 45	28 22 03
2004	112* 113** 48***	****	****

Fonte: Relatório Final do Projeto de Atualização dos Profissionais da Educação Infantil (MARINGÁ, 2004d).

Observa-se que, em relação ao oferecimento e à participação na formação em serviço para os profissionais da SEDUC, o Projeto de Atualização efetiva políticas públicas municipais no cumprimento da carga horária anual proposta, o que pode ser considerada uma conquista para os profissionais da Educação Infantil iniciada em 2001. Como processo de incorporação da Educação Infantil Municipal pela Secretaria da Educação outros profissionais integraram os quadros funcionais da Rede Municipal de Educação. Tal mudança ocasionou necessidades específicas de formação em serviço, evidenciadas em políticas públicas, no período de 2001 a 2004.

Os temas abordados no projeto de atualização para profissionais da Educação Infantil (municipais e conveniados) estão relacionados no quadro que segue:

QUADRO 12 — RELAÇÃO DE TEMAS ABORDADOS NO PROJETO DE ATUALIZAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (MUNICIPAIS E CONVENIADOS)

ANO	1 REUNIÕES PEDAGÓGICAS 20h/a	2 CURSOS NA SEDUC 10 h/a	3 SEMINÁRIOS 10 h/a
	1.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA		3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA

2001	<p>1.1.1 O COMPROMISSO DO EDUCADOR COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA.</p> <p>1.1.2 CUIDAR E EDUCAR: AÇÕES INDISSOCIÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>1.1.3 CRIANÇA COMO PORTADORA DE DIREITOS E CIDADANIA</p> <p>1.1.4. DIRETRIZES NORTEADORAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, RETOMANDO O CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA</p>	<p>2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ATUAIS NO CONTEXTO NACIONAL</p> <p>2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>– DESAFIOS E COMPROMISSOS</p> <p>3.1.1 DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA</p> <p>3.1.2. EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR E EDUCAR</p> <p>3.1.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA</p> <p>3.1.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: ELEIÇÃO DE DIRETORES, UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA</p>
2002	<p>1.1 PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BASEADA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, ENFANTIZANDO O CUIDAR E O EDUCAR.</p> <p>1.2 REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.</p> <p>1.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NO ATUAL CONTEXTO SOCIAL.</p> <p>1.4 PROJETO POLÍTICO.</p> <p>1.5 PROJETO PEDAGÓGICO:</p>	<p>2.1. A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS (PROFESSORES DE ZERO A SEIS ANOS)</p> <p>2.2 O DESENVOLVIMENTO SOCIAL, AFETIVO E COGNITIVO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS (PROFESSORES DE ZERO A SEIS ANOS)</p> <p>2.3 REPENSANDO A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PROFESSORES DE QUATRO A SEIS ANOS)</p> <p>2.4 O TRABALHO COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PROFESSORES DE QUATRO</p>	<p>3.1 PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</p>

	CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NUM CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL.	A SEIS ANOS)	
2003	1.1 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA 1.2 PEDAGÓGICA: ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO PLANO DE AÇÃO 1.3 PROPOSTA CURRICULAR 1.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2.1 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES 2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO	3.1 REORIENTAÇÃO CURRICULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. 3.2 CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE. 3.3 TRABALHO, A PRODUÇÃO DA VIDA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.
2004	1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA. 1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA 1.3 REPENSANDO O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LETRAMENTO ⁵⁰	3.1 RESSIGNIFICAÇÃO DO PÚBLICO EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS. 3.2 A CRIANÇA NO EMARANHADO DAS RELAÇÕES FAMÍLIA/ ESCOLA 3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO E SOCIEDADE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR

Fonte: Relatório Final do Projeto de Atualização dos Profissionais da Educação Infantil (MARINGÁ, 2001, 2002, 2003) e Relatório de Atividades 2001 — 2004 (MARINGÁ, 2004d).

Como se observa no quadro acima, o projeto de atualização dos profissionais da Educação Infantil de Maringá organizou-se em quatro reuniões pedagógicas durante o ano letivo, asseguradas em calendário escolar, totalizando 20 horas/aula; cursos realizados pelos coordenadores da SEDUC com dez horas/aulas e seminários com dez horas/aulas.

Em 2001, o quadro retrata, na formação em serviço dos professores dos CMEIs e CEIs, a preocupação com a incorporação da Educação Infantil pela SEDUC, os temas

⁵⁰ Desse curso de atualização participaram 59 professores do Pré III

abordados apresentam a intenção de conhecimento e discussão dos princípios e pressupostos da Proposta Pedagógica da Rede Municipal — 1.1 gestão democrática; 2.1 políticas públicas educacionais atuais no contexto nacional pública e 3.1 gestão democrática – desafios e compromissos. Pretende-se resgatar a função da Educação Infantil: cuidar e educar, com ênfase em políticas educacionais de maneira mais abrangente, como subsídios para a elaboração do projeto político pedagógico.

Em 2002, os temas do projeto de atualização continuam a enfatizar as políticas educacionais da educação infantil direcionando para a elaboração do projeto político pedagógico – 1.1 perspectiva da educação infantil baseada nas diretrizes curriculares nacionais, enfatizando o cuidar e o educar; 1.2 reflexão sobre a importância da construção coletiva do projeto político pedagógico; 1.3 projeto político pedagógico: uma perspectiva da educação no atual contexto social; 1.4 projeto político pedagógico: concepção de infância num contexto histórico e social; 2.1 pressupostos norteadores da construção do projeto político pedagógico. Nessa perspectiva em cursos com carga horária de dez horas/aulas, são estabelecidas discussões dos professores a respeito da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de zero a três anos (professores de zero a seis anos); 2.2 o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança de zero a três anos (professores de zero a seis anos); 2.3 repensando a literatura infantil na educação infantil (professores de quatro a seis anos) e 2.4 o trabalho com a linguagem oral e escrita na educação infantil (professores de quatro a seis anos).

Em 2003, a formação em serviço dos professores preocupa-se com a elaboração da proposta pedagógica. Estuda e analisa a situação local de cada estabelecimento de Educação Infantil e discute o plano de ação e uma proposta curricular – 1.1 elaboração da proposta ; 1.2 pedagógica: análise do diagnóstico plano de ação; 1.3 proposta curricular e 1.4 pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Infantil. Recorre a discussões sobre sociedade e educação para contextualizar essa plano de ação — 2.1 sociedade, educação infantil: desafios, limites e possibilidades; 2.2 pressupostos teóricos e metodológicos da alfabetização. Iniciam-se também, estudos e discussões para a elaboração da proposta curricular — 3.1 reorientação curricular: desafios e

possibilidades; 3.1.1 currículo, cultura e sociedade; 3.1.2, trabalho, a produção da vida e a construção do conhecimento na educação básica.

Em 2004, o Projeto de Formação continua o aprofundamento teórico e metodológico em áreas específicas do conhecimento e inicia estudos acerca do desenvolvimento infantil e o papel do educador . Os estudos de 2004 resultam na sistematização e registro da Proposta Curricular (MARINGÁ, 2004k). 1.1 pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de matemática; 1.2 pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de geografia; 1.3 repensando o tempo e espaço na educação infantil; 2.1 pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de língua portuguesa e letramento⁵¹; 3.1 ressignificação do público em tempos de transformações sociais; 3.2 a criança no emaranhado das relações família/ escola; 3.3 educação infantil: currículo e sociedade o processo de desenvolvimento infantil e o papel do educador.

Da análise dos dados coletados, os temas abordados no projeto de atualização dos professores da Educação Infantil de Maringá estão relacionados com princípios e pressupostos importantes e necessários para refletir a ação docente. Contudo, os temas estudados não avançam em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, conhecimento necessário aos professores da Educação Infantil, assim como às discussões fundamentais para compreender e atender o movimento de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil.

Como discutido até então, as políticas públicas por uma escola inclusiva perpassam o âmbito acadêmico, o espaço escolar envolvendo toda sociedade moderna, mas se materializam nas reais necessidades da prática docente. E o quadro é de uma formação profissional em relação ao desenvolvimento infantil deficitário e formação continuada e em serviço praticamente inexistentes ou inadequadas. Mas, mesmo assim, os profissionais da educação, em especial os da Educação Infantil, realizam a chamada inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em suas turmas do ensino regular.

Mesmo na recusa aos alunos com necessidades educacionais especiais ou na tentativa de adaptá-los ao cotidiano da sala de aula, a prática desses profissionais pede socorro. A necessária efetivação de ações para a fundamentação teórica da prática docente, no contexto da Educação Infantil Inclusiva, encontra-se nas possibilidades de formação em serviço expressas nas políticas públicas. Todavia estas precisam ser revistas de modo a

⁵¹ Desse curso de atualização participaram 59 professores do Pré III

considerar as expectativas dos professores e as necessidades infantis a serem atendidas.

5 CONCLUSÃO

Olhar as políticas públicas e a formação em serviço dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Maringá, com foco no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, e enxergar a possibilidade de uma Educação Infantil Inclusiva, consiste em um trabalho relevante e desafiador.

Relevante por sistematizar um amplo e fascinante universo de movimentos sociais, estudos, debates, propostas, políticas, leis e contradições da sociedade moderna. Finaliza-se este trabalho com respostas conclusivas ao limite deste estudo, contudo outras hipóteses são levantadas sobre o objeto estudado, que configuram provocações para outros estudos.

Desafiador pelo compromisso que se assume com a educação, compreendendo a história como um processo contraditório das lutas do homem nas relações sociais que estabelece. Neste sentido, recorre-se a Garcia (2001, p. 35) quando destaca que se investiga e se pesquisa tendo como fim a escola, para a qual o resultado precisa chegar e trazer benefícios. O desafio do pesquisador está em cumprir esse papel social.

Este me parece um momento desafiador a que os intelectuais públicos são chamados a participar se comprometendo com a radicalização da democracia, pondo as pesquisas, os escritos e as suas falas a serviço de um projeto emancipatório. O resto é silêncio...

Para entender como o contexto histórico e suas determinações constituem e direcionam a forma de ser do homem e como constituem bases legais e ideológicas para as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência, esta pesquisa utilizou a categoria trabalho para análise dos resultados obtidos sem perder de vista a totalidade, a interdependência e a mediação.

Conforme Goulart; Guhur; Mori:

[...] o conceito de mediação emerge em Vygotsky, inspirado na categoria trabalho de Marx. Entendido essencialmente como mediação, o trabalho constitui-se como fator determinante do psiquismo, ou seja, como movimento concreto no decorrer do qual o homem transforma o meio, produzindo cultura (GOULART; GUHUR; MORI, 2001, p. 95).

Nessa perspectiva, pela pesquisa perpassam discussões sobre o processo de inclusão/exclusão social como uma das características da sociedade moderna uma vez que segue as regras do mercado e da exploração humana. Contudo, a educação constitui um direito social, responsabilidade do Estado, um bem público, não um produto do mercado. Corrobora-se com Frigotto (1995b, p. 206) ao afirmar que a luta maior é garantir uma escola com proposta político-pedagógica que considere a diversidade cultural e social de crianças e jovens. Para tanto, complementa:

Não há por que abandonar valores e princípios fundamentais e nem transigir teoricamente. Afirmar a liberdade, autonomia e a qualidade, sem os princípios da igualdade, democracia e solidariedade, é firmar-se, como o fazem os neoliberais, na restrita liberdade, autonomia e qualidade regulada pelo mercado ou pela lei do mais forte.

Na conjuntura regida pelo neoliberalismo, as políticas educacionais representam o interesse da sociedade capitalista, desconsiderando a totalidade social. O Estado afasta-se, efetivamente, de garantias e direitos fundamentais, todavia por outro lado, propõe à sociedade uma educação inclusiva.

A escola não resolveu a questão do fracasso escolar. Segundo Ferreira; Ferreira (2004), encontra-se na escola a dificuldade para ensinar todos os alunos, com deficiências ou não. Por isso, muitas vezes prevalece no meio educacional a concepção de que o ensino regular não é lugar para as pessoas com deficiência. Para os autores:

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique a inclusão social, ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a

compreensão das possibilidades e desafios de educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.

Para a efetivação de uma proposta de educação inclusiva, pública com qualidade social e com direito de aprendizagem para todos, faz-se necessário abandonar o modelo de educação regido pela lógica do mercado.

A educação de pessoas com necessidades especiais, ao longo da história, responde a interesses como a privatização dos atendimentos, as concepções clínica, assistencialista e de segregação, muitas vezes privando-as da interação social, imputando-lhes o fracasso escolar e proporcionando atendimento às suas necessidades somente pela perspectiva de suas dificuldades específicas. Nesse sentido, Goulart; Nicolau (2000) afirmam que a necessidade de possibilitar às pessoas com deficiência a interação com as demais, efetivamente, não se consolidou no espaço escolar, apontando como primordial nesse processo inclusivo, ações coletivas – família, vizinhos, escola — para melhorá-lo como indivíduo, bem como sua inserção no grupo do qual faz parte.

A educação especial necessita ser compreendida no contexto da educação, considerando que todas as pessoas são diferentes, mas com as mesmas garantias e direitos, assegurados e efetivados em políticas públicas nacionais e internacionais. Para Baumel (1998), essas políticas constituem ações públicas de reconhecimento de direitos de igualdade e oportunidades de todos em espaços inclusivos, considerando as diferenças e especificidade de cada um.

Nessas políticas públicas educacionais, todas as crianças têm respaldo legal para usufruírem da garantia de direitos enquanto cidadãs desde o nascimento. Na educação básica, cada vez mais crianças diferentes acessam o universo heterogêneo do cotidiano escolar, exigindo dos profissionais da educação postura concreta, mudança de atitudes e valores frente à realidade que se apresenta no interior das escolas, inclusive nas propostas de formação em serviço dos profissionais que atendem a essas crianças.

A formação em serviço desses profissionais, descontextualizada das políticas públicas de inclusão da sociedade como um todo, contribui para a manutenção do *status quo* e dificulta o desvelamento da necessidade de outros paradigmas.

No entendimento de Behrens (1996), os projetos de formação dos professores ocorrem fora do contexto escolar. Os professores são convidados a participar de estudos que a mantenedora julga necessários para a prática docente. São eventos que envolvem grande número de participantes, dificultando o envolvimento do grupo.

Nesse aspecto, da análise do projeto de formação dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Maringá, destaca-se a necessidade de proporcionar aos professores formação em serviço voltada às dificuldades e necessidades reais, de modo a atender as especificidades educacionais de seus alunos, auxiliando a aprendizagem dos conteúdos necessários ao seu desenvolvimento.

Essa proposta exige continuidade e efetiva oportunidade de participação dos envolvidos. Para a autora (1996, p.135),

A essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer. As pesquisas na área da formação de professores enfatizam que os docentes precisam estar com vontade de mudar sensibilizados pela necessidade de transformar a ação docente, em busca de um ensino de melhor qualidade.

O papel social dessa educação está, na formação em serviço dos profissionais. Pode, também, permitir uma ampla revisão das práticas docentes e do apoio institucional para atendimento às crianças em suas diferenças.

Uma escola inclusiva apresenta uma política educacional inclusiva, com princípios e diretrizes de inclusão social. No projeto político-pedagógico e na proposta curricular de cada escola inclusiva, são necessários programas, metas e ações fundamentadas na inclusão de todos no processo educacional.

Sob essa perspectiva e outras discutidas nesta pesquisa, a Rede Municipal de Maringá encontra-se alicerçada em princípios e diretrizes, que constituem políticas educacionais com fundamentação teórico-metodológica e que possibilitam a formação em serviço de seus professores.

Considera-se que, durante o período estudado, a educação figura como prioridade dentre as políticas públicas, com ampliações e construções de escolas e CMEIs, espaços de participação de todos os envolvidos no processo educativo, inclusive a comunidade e garantia de formação em serviço dos profissionais dentro do seu horário de trabalho. Porém a análise permite afirmar que é necessário, tomando-se por base os estudos realizados, implementar o projeto de formação em serviço dos professores da educação infantil, considerando as dificuldades e necessidades do seu local de trabalho e planejando com e para os professores e em um espaço que possibilite o aprofundamento, a discussão e a mediação.

Para concluir, destaca-se que a efetivação de políticas públicas inclusivas encontra-se atrelada à participação social e ao acesso de todas as pessoas a bens e serviços públicos. Dialeticamente, evidencia-se que as garantias e direitos fundamentais ora apresentam-se como meios inclusivos e muitas vezes de resistência ao processo violento de exclusão da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a formação em serviço do professor precisa oferecer fundamentação teórica e metodológica que possibilite o desenvolvimento da consciência dos sujeitos valendo-se da mediação estabelecida para garantir a apropriação de conhecimentos.

No âmbito do Município de Maringá, as políticas educacionais são efetivadas nos espaços coletivos de formação em serviço de seus profissionais. Espaço ocupado pelos profissionais da Educação Infantil por meio da incorporação dos CEIs e CMEIs pela Secretaria da Educação em 2002.

Na análise dos documentos da SEDUC, conclui-se que, até 2004, tem se efetivado uma política educacional com princípios e diretrizes que apresentam uma perspectiva crítica da educação. Desenvolveram-se programas e propostas para a formação de professores de Educação Infantil com temáticas amplas e pertinentes, porém com limitações em temas importantes e necessários para o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais que precisam ser estudados pelos professores.

A formação em serviço de professores de Educação Infantil da Rede Municipal proporciona aos professores princípios e pressupostos

indispensáveis para compreender a sociedade atual, a educação e a prática docente nesse contexto. Ressalta-se que são necessários avanços significativos no aprofundamento de temas relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças da educação infantil de modo a fornecer subsídios teórico-metodológicos consistentes ao professor para o ensino dessas crianças.

REFERÊNCIAS

ABBADE, M. P. A nova LDB: algumas observações. In: SILVA, C.; MACHADO, L.M. (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Cia, 1998. p. 39-48.

ALVAREZ-URÍA, F. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, M. V. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 131-168.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANDRADE, P. B. P. **História constitucional do Brasil.** Brasília: Paz e Terra Política, 1990.

APP/SINDICATO. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei 9394/96. Curitiba: APP/SINDICATO, 1997.

AQUINO, R. S. L. de. **História das sociedades:** das sociedades modernas às sociedades atuais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ARISTÓTELES. **A política.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania In: BUFFA, E.; ____; NOSELLA, P. **Educação e cidadania.** São Paulo: Cortez, 1987, p.31-59.

AZEVEDO, M.L.N. de. Neoliberalismo e educação: público, privado & cia. In: DIAS, R. (Org.). **O público e o privado na educação:** a experiência da privatização em Maringá e temas afins. Maringá: Secretaria da Educação do Município de Maringá, 1995. p.79-102.

BEANE, J.; APPLE, M.W. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, M.W.; BEANE (Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997. p.9-40.

BAUMEL, R. C. R. C. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: ROCHA, R., BAUMEL, C.; SEMEGHINI (Org.). **Integrar/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo:FEUSP, 1998. p.33-44.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BENJAMIN, C. Desemprego: cenário atual e políticas alternativas. In: SOARES, L. T.; SADER, E.; GENTILI, R.; BENJAMIN, C. **Governo Lula: decifrando enigmas**. São Paulo: Viramundo, 2004. p. 119-190.

BOARINI, M. L. Higienismo, eugenia e a naturalização do social. In: _____. (Org.). **Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil**. Maringá: Eduem, 2003. p. 19-45.

BRASIL. Senado Federal. **Constituições do Brasil de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

_____,_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. República Federativa. **Lei nº 8069/90**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Imprensa Oficial, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993a.

_____._____. **Política de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993b.

- _____. _____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC. 1999.
- _____. _____. **Diretrizes nacional para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, 2001.
- _____. _____. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldade acentuada de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília: MEC, 2002.
- _____. _____. **Caminhando juntos**: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. Brasília: MEC, SEESP, 2003.
- _____. _____. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEEP, 2004a.
- _____. _____. **Educação Inclusiva**: v.1: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004b.
- _____. _____. **Saberes e práticas da inclusão**: introdução. Brasília: MEC, SEESP, 2004c.
- _____. _____. **Educação Inclusiva**: Saberes e práticas da inclusão v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: _____; ARROYO, M; NOSELLA, P. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1987, p.11-30.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil: pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. p.19-50.

CHOMSKY, N. Democracia e mercados na nova ordem mundial. In: GENTILI, P. (Org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. p.7-47.

_____. **Novas e velhas ordens mundiais**. São Paulo: Scritta, 1996.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, Canadá, Montreal, 2004. Disponível em <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/legislação>>. Acesso em: 10 ago. 2005.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, Viena 1993. Disponível <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/legislação>>. Acesso em: 10 ago. 2004.

CURY, C. R. J. A. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 23, São Paulo: Cortez, vol. 23, 2002.

_____. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

DECLARAÇÃO DE CUENCA. 1981. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/legislação>>. Acesso em: 10 ago. 2004.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/guatemala>> Acesso em: 26 nov. 2004.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI. 1993. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2004.

DECLARAÇÃO DE SANTIAGO, CHILE. 1993. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/legislação>> Acesso em: 10 ago. 2004.

DECLARAÇÃO DE SUNDERBERG. 1981. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/legislação>> Acesso em: 10 ago. 2004.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/ftp/declaracao.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2004.

DIAS, R. (Org.). **O público e o privado na educação**: a experiência da privatização em Maringá e temas afins. Maringá: Secretaria da Educação do Município de Maringá, 1995.

_____. A privatização do ensino em Maringá: história de uma experiência contraditória e polêmica. In: _____. (Org.). **O público e o privado na**

educação: a experiência da privatização em Maringá e temas afins. Maringá: Secretaria da Educação do Município de Maringá, 1995. p.1-38.

FERNANDES, A. V. M. Educação especial e cidadania tutelada na nova LDB. In: SILVA, C.; MACHADO, L. M. (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Cia, 1998. p. 56-74.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA FILHO, M. G. **Curso de direito constitucional.** São Paulo: Saraiva, 1990.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. p.229-252.

FORRESTER, V. **O horror econômico.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO,
DAKAR. 2000. Disponível em:

<<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/legislação>>. Acesso em: 10 ago. 2004.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995a.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995b. p. 138 –166.

GARCIA, R. L. A educação escolar na virada do século. In: COSTA, M. V. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 145-168.

_____. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, A. F.; SOARES, M.; FOLLARI, R. A.; GARCIA, R. L. (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001. p.11-36.

GARCIA, M. T.; BEATÓN G. A. **Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B., 2004.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua contribuição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.69-92.

_____. LAPLANE, A. L. F. Apresentação In GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.1-4.

GOULART, A. M. P. L.; GUHUR, M. L. P.; MORI, N. N. R. Mediação em Feuerstein: alguns elementos para a compreensão das diferenças individuais. **Teoria e Prática da Educação — Educação Especial**. Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação. V. 2, n. 4, p. 93-110, jun. 2001.

_____. NICOLAU, M. L. M. Mediação e cultura no processo de aprendizagem sob a ótica de Feuerstein. In: MORI, N. N. R.; MARQUEZINE, M. C.; GUHUR, M. L. P.; SHIMAZAKI, E. M. (Org.). **Educação Especial: olhares e práticas**. Londrina, Pr: UEL, 2000. p. 202-224

GRASSI, F. D. **Direito romano hoje**: síntese da história e da filosofia do direito romanista. Rio Grande do Sul: URI, 1996.

HUBERMAN, L. **A história da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R; LAPLANE, A. L. F. (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.49-68.

KUHLMANN JR. M. Infância e currículo. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil: pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp: São Carlos, SP: Editora da UFSCar: Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. p.51-66.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, P. (Org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. p.96-127.

MARINGÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Pressupostos e princípios que norteiam as propostas pedagógicas das escolas municipais.** Maringá: SEDUC, 2000.

_____. _____. **I Conferência Municipal da Educação:** princípios e diretrizes para a educação pública municipal. Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação, 2002a.

_____. _____. **Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Infantil de Maringá.** Maringá: Prefeitura do Município de Maringá, Secretaria da Educação 2002b. (mimeo).

_____. _____. **Gestão democrática: desafios e compromissos** – Caderno temático I. Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação, 2003.

_____. _____. **Arquivos da Diretoria de Ensino** – Gerência de Educação Infantil. Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação 2004a.

_____. _____. **Arquivos da Diretoria de Ensino** - Gerência de Apoio à Ação Educativa. Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação 2004b.

_____. _____. **Arquivos da Diretoria Administrativa** - Coordenadoria de Controle Pessoal. Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação, 2004c.

_____. _____. **Arquivos da Diretoria Administrativa.** Coordenadoria de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Coordenadoria de Documentação Escolar. Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação, 2004d.

_____. _____. **III Conferência Municipal da Educação.** Democratização da educação: revendo os desafios e compromissos. Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação, 2004g.

_____. _____. **Democratização da educação em direção à prática inclusiva** – Caderno Temático III. Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação, 2004h.

_____. _____. **Democratização da educação: um outro olhar** – Caderno Temático IV. Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação, 2004i.

_____. _____. **Plano Municipal de Educação.** Maringá, 2004j. (mimeo).

_____. _____. **Proposta Curricular dos Centros Municipais de Educação de Maringá.** Maringá, 2004k. (mimeo).

_____. _____. **Reflexões** – Contribuições para a democratização da educação escolar – Caderno Temático II. Maringá: Prefeitura do Município de Maringá; Secretaria da Educação, 2004l.

MARX, K.; ENGELS F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, v. 23, 1996.

MELLO, C. D. A. **Curso de direito internacional público.** Rio de Janeiro: Renovar, 1992.

MIRANDA-NETO, M. H.; MOLINARI, S. L.; SANT`ANA, D. M. G. **Relações entre estimulação, aprendizagem e plasticidade do sistema nervoso.** Arq. Apadec, 2002. (mimeo).

MORAES, R.C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado e sociedade. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, vol. 23, 2002.

MOTA, G. G. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Moderna, 1986.

NAGEL, L. H. Política, planejamento educacional e didática: sua modernização. **Caderno Temático I. Gestão democrática**: desafios e compromissos. Maringá: SEDUC, 2003. p. 65-73.

NISKIER, A. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

NOGUEIRA, F.M.G. Afinal, universalizamos o ensino fundamental? **Caderno Temático I. Gestão democrática**: desafios e compromissos. Maringá: SEDUC, 2003. p.53-64.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; MARQUEZINI, M. C. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p.45-52.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada**: Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo:Cortez, 2002. p.49-64.

PARANÁ. Ministério Público do Estado do Paraná. DIGIÁCOMO, M.J. **Estatuto da criança e do adolescente**: direitos x deveres. Curitiba, s.d. (mimeo).

_____. Secretaria de Estado da Educação. **O estatuto da criança e do adolescente e a instituição escolar**. JUSTEN, C. C. Curitiba: Secretaria

de Estado da Educação/Centro Brasileiro para a infância e adolescência, 1993.

_____. _____. **Deliberação n.º 002.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2003.

_____. _____. **Deliberação n.º 003.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 1999.

PEREIRA, E.W.; TEIXEIRA, Z. A. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam.** São Paulo: Cortez, 2003. p.83-105.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superação à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

PRIETO, R. G. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. In: ROCHA, R., BAUMEL, C.; SEMEGHINI, I. (Org.). **Integrar/Incluir: desafio para a escola atual.** São Paulo: FEUSP, 1998. p.129-148.

PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002. p.65-88.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, vol. 23, 2002.

PINZAN, L. T. M. A implantação da gestão compartilhada: um estudo de caso. In: LIMA, A. B. de. **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004. p. 119-139.

RIBEIRO, M. L. S. Coordenação pedagógica na escola inclusiva. In ROCHA, R., BAUMEL, C.; SEMEGHINI, I. (Org.). **Integra/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo:FEUSP, 1998. p. 45-52.

RIFIKIN, J. **O fim dos empregos**: O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Peason Education do Brasil, 2001.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.63-78.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Nº 115 mar. p.25-64, 2002.

SEMEGHINI, I. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In ROCHA, R., BAUMEL, C.; SEMEGHINI (Org.). **Integra/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo:FEUSP, 1998. p.13-32.

SANDRONI, P. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Ed. Best. Selters, 1994.

SANTOS, B. de S. **Pelas mãos de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, N. A. S.; MENDES, E. G. A inclusão de alunos com deficiência na escola regular: algo de novo no front? In: ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O.; MARQUEZINI, M.C. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001.p.127-136.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítico**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SEVERINO, A.J. Os embates da cidadania: ensaios de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se inter cruzam. São Paulo: Cortez, 2003. p.53-64.

SILVA JR. J. dos S. Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. In: SILVA, C. S. B. ; MACHADO, L. M. (Org.). **Nova LDB**: Trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte e Cia, 1998. p.87-92.

SILVA, C. S. B. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, C. S. B. ; MACHADO, L. M. (Org.). **Nova LDB**: Trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte e Cia, 1998. P.23-32.

SOARES, M.C.C. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.D.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo:Cortez, 1996. p.15-40.

VARELA, J. Categorias espaço-temporal e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M.V. **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo:Cortez, 1996. p. 8-48.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIRIATO, E. O.; LIMA, A. B. de; ZANARDINI, I. M. S.; CZERNIZSZ, E. C. da S.; HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. P. A “gestão democrática” educacional na redefinição do papel do estado. In: NOGUEIRA, F. M. G. **Estado e políticas sociais no Brasil**: conferencias do Seminário Estado e políticas sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa: Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua

contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.p.175-194.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)