



## **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDER AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO PARANÁ**

*Antonio Alexandre Pereira Junior\**

**RESUMO:** Discutir a formação do professor para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais matriculadas nas escolas públicas do Estado do Paraná é o objetivo principal deste artigo. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e também aspectos da Lei de Diretrizes e Bases, da Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica, bem como, as Diretrizes Curriculares para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica. Destacou-se a forma como o processo de municipalização do ensino e a proliferação de curso de especialização no Estado têm influenciado a formação dos professores.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação Inclusiva; Formação Docente; Políticas Públicas.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como intenção discutir a formação dos professores que atuam no Estado do Paraná quando se considera o paradigma da Educação Inclusiva proposto na Declaração de Salamanca. Para tanto, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que rompe com a idéia de que a Educação Especial é um sistema de ensino paralelo ao sistema de ensino regular, a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica, que trata especificamente da qualificação dos professores para atenderem as crianças com necessidades especiais e o processo de municipalização do ensino, fruto de uma política pública que tem como marca fundadora a concepção de descentralização da gestão do ensino.

A Declaração de Salamanca-Espanha, como ficou conhecido o documento oriundo dessa conferência, foi assinado por 88 países, entre eles o Brasil e 25 organizações internacionais, que firmaram compromisso em relação à educação para todos. Este documento tornou-se referência na elaboração de políticas públicas de educação.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi elaborada a partir de várias declarações das Nações Unidas, que teve como objetivo gerar um documento com regras padrões sobre equalização de

---

\* Graduado em Psicologia (UEM), especialista em Psicopedagogia (UEM) e Mestre em Educação (UNESP). Atualmente é coordenador e professor do curso de Psicologia na Faculdade Guairacá em Guarapuava/PR. [alexandre@faculdadeguairaca.edu.br](mailto:alexandre@faculdadeguairaca.edu.br)

oportunidades para pessoas com deficiência, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. (MAMEDE et alii, 2007, p.1)

No Brasil, nessa mesma década, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a Lei Federal nº 9394/1996, que, no capítulo V, trata especificamente da Educação Especial, definindo-a como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades especiais. Essa modalidade perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, e é considerada um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento (LDB, 1996).

Batista (2004) considera que somente na década de 1990 o movimento em defesa da inclusão se inicia. Essa autora afirma que “[...] inclusão significa tomar uma série de atitudes em que a pessoa com deficiência fique em situação de igualdade de oportunidades, em relação às demais pessoas”.

De acordo com Baleotti (2006, p. 20), a “[...] questão da inclusão escolar não é um produto direto e imediato apenas de concepções educacionais. Na verdade, ela faz parte de um processo maior que é o da própria inclusão social”.

Segundo Marchesi (2004), ao longo do século XX, a Educação Especial viveu profundas transformações impulsionadas pelos movimentos sociais, que reivindicavam mais igualdade entre os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação. Inicialmente buscava-se a integração dos alunos com deficiência, mas, com os avanços no campo conceitual e com a constatação de que as escolas precisavam de mudanças estruturais para receber e educar com qualidade os alunos com necessidades especiais, surgiu o conceito de escolas inclusivas.

Atualmente, pesquisadores como Omote (2004), Marqueza (2005), Aranha (2000), Mendes (2004), Silva (2008), Nakayama (2007), entre outros, apontam em seus estudos, para uma tendência de substituição do paradigma da integração pelo da inclusão.

De acordo com Marqueza (2005), os paradigmas se modificam no decorrer da história das relações das sociedades com as pessoas deficientes. Citando Aranha (2000), o autor apresenta três paradigmas que revelam o modelo de relação da sociedade com a pessoa deficiente: o paradigma de institucionalização que se fundamenta na idéia de segregação; o paradigma de serviço que se apóia na idéia de que a pessoa com necessidades especiais pode ser ajustada e paradigma de suporte que aponta para a idéia de inclusão, entendida “[...] como um processo de garantia de acesso, imediato e contínuo, da pessoa deficiente no espaço comum da vida em sociedade, independente do tipo de deficiência”.

Para Omote:

[...] as sociedades humanas vêm tornado-se inclusivas desde a antiguidade. Entretanto, jamais se viu transformações tão radicais na concepção da vida coletiva e reivindicação de igualdade de direitos como se viu na segunda metade do século XX. (2004, p. 2).

Neste sentido, vale destacar que:

É de geral conhecimento, o fato de que as pessoas com deficiência têm sido segregadas e excluídas dos espaços comuns da vida nas comunidades, praticamente em todos os períodos da história da humanidade. A promulgação, pela Organização das Nações Unidas – (ONU – 1948), enriquecida pela revolução de idéias ocorrida no mundo ocidental a partir da década de 60, na qual se ampliou internacionalmente o movimento em defesa desses direitos veio a constituir-se um elemento definitivo para mudança deste panorama. (ARANHA, 2004, p. 28).

Mais recentemente, Silva (2008) destaca que, na década de 1990, ocorreu “[...] um movimento de âmbito mundial pela inclusão de pessoas com necessidades especiais, com seu foco na busca de ampliação e equiparação de oportunidades para todos.” A autora ainda identifica essa tendência na política educacional implementada com a Lei Federal nº 9394/1996, no Brasil, já que esta consagra a igualdade de condições de acesso e de permanência na escola e o atendimento do aluno com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

O paradigma da inclusão não tem início em si mesmo, mas é decorrente de um processo que é político, social e histórico. Esse processo [...] não se constitui de forma linear e, portanto, por mais que se deseje uma proposta educacional inclusiva, o paradigma da integração ainda hoje exerce influência na estruturação de práticas e pensamentos... (CARVALHO E NAUJORKS 2006, p. 46).

Ainda sobre a questão dos paradigmas no atendimento às pessoas com necessidades especiais, Nakayama (2008, p. 17) destaca que “[...] os pressupostos filosóficos da relação da sociedade com parcela da população constituída de pessoas com deficiência, têm se modificado no decorrer dos tempos e determinado a mudança de práticas sociais e tratamento.” A autora identifica quatro paradigmas que revelam a maneira como sociedades lidam com o deficiente. São eles: o da eliminação; o da institucionalização; o da segregação e o da inclusão.

Com relação ao primeiro paradigma, pode-se afirmar que seu predomínio ocorreu até o séc. XVI e que este tinha como mote a idéia de que, na sociedade, não havia espaço para as pessoas defeituosas. O segundo paradigma, que predominou até a primeira metade do séc. XX, fundamentou-se na idéia de que as pessoas com necessidades especiais deveriam ser atendidas em instituições especializadas ou em classes especiais. O terceiro paradigma centrou sua atenção na idéia de

normatização “[...] que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana.” (NAKAYAMA 2008, p. 21). O quarto e último paradigma apontado pela autora,

[...] refere-se a um processo em que a inserção é total e incondicional, exigindo para isso rupturas no sistema, transformações profundas, defendendo o direito de aprender de todas as pessoas com ou sem deficiência, com esta ou aquela cultura, com uma ou outra característica, estando atenta às suas necessidades. (NAKAYAMA 2008, p. 25).

A inclusão é um movimento amplo que envolve toda a sociedade. Segundo Sasaki (1999), as escolas comuns devem adaptar-se à diversidade de seus alunos. O ensino inclusivo deve ser considerado como “[...] uma prática de inclusão de todos – independente do seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (STAINBACK et alii, 2006, p. 31).

Baleotti (2006, p. 25) afirma que “[...] a educação inclusiva parte do pressuposto de que todas as crianças têm o direito de acesso à escola de sua comunidade, uma escola aberta a todos, uma escola que não é seletiva”.

Para Marchesi (2004), os fundamentos ideológicos das escolas inclusivas situam-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, declaração que impõe aos poderes públicos a responsabilidade de garantir um ensino não-segregador, ou seja, uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Mendes (2001, p. 21), atualmente,

[...] é possível identificar duas correntes na perspectiva da educação inclusiva com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades especiais. De um lado, encontram-se os que defendem a proposta de inclusão onde os alunos estudariam em classes regulares, mas eventualmente poderiam ter acesso a serviços de apoio. De outro lado, a proposta de inclusão total, que prevê colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe regular dispensando os serviços de apoio de ensino especial.

Apesar dessa diversidade de opiniões a respeito da melhor forma de efetivação da inclusão escolar, Rosa (2004), coloca que a escola tem se mostrado uma instituição social ímpar no projeto de modernidade, ocupando posição central na sociedade, levando-a ao exercício de manter relações de reciprocidade com as outras instituições sociais, participando da formação dos novos valores.

Sasaki (2005) coloca que, a partir de uma cultura que é muito própria de cada unidade escolar, a escola tem sido responsável por contribuir para a criação de outro tipo de homem – um homem novo para a sociedade moderna, uma sociedade em que a passagem pela escola torna-se uma das marcas de todo e qualquer indivíduo, acabando por

tornar-se parte constituinte de sua identidade. “Neste caso, cabe à sociedade e, portanto, às escolas, modificarem seus paradigmas educacionais e, conseqüentemente, suas estruturas físicas, pragmáticas e filosóficas, a fim de que as escolas possam estar adequadas à formação do homem social” (Opus citatum, p. 20).

No Brasil, existem muitas controvérsias quanto à lógica de implantação da Educação Inclusiva. Segundo Rosa (2004 p. 12.), “[...] o que a legislação brasileira propõe é uma Educação Especial com ênfase na inclusão, dando margem a que os sujeitos com necessidades especiais possam escolher entre serem encaminhados à escola regular ou às instituições especializadas”.

Mantoan (2006) defende que a escola comum é a única capaz de romper com a dicotomia Educação Especial *versus* Educação Inclusiva. Essa autora apresenta a tese de que o ensino regular deve contemplar o atendimento educacional especializado como um meio para a inclusão. O apoio especializado, porém, não deve ocorrer em situações em que a pessoa com necessidades especiais tenha condições de realizar o trabalho acadêmico proposto para sua série. Ele somente é recomendado quando for indispensável.

Omote (2004, p. 4) faz ressalvas em relação ao que ele chamou de colocação de alunos com necessidades especiais “em classes do Ensino Fundamental”. A primeira destas ressalvas questiona os benefícios da inclusão para as crianças não deficientes e a segunda, questiona o fato de existirem “[...] crianças deficientes com tal grau de comprometimento que não podem beneficiar-se da oportunidade colocada pela escola”.

A educação inclusiva “[...] é uma prática inovadora que enfatiza a qualidade de ensino para todos os alunos” (MEC, 2004, p. 19), o que exige da escola e dos professores aperfeiçoamento em suas práticas pedagógicas. O novo paradigma de educação desafia os profissionais de educação, a comunidade, os pais e os alunos a aprender respeitar a diversidade.

Marqueza (2005) e Denari (2006) atribuem à educação inclusiva a qualidade de ser respeitadora da cultura, da capacidade e da possibilidade de evolução de todos os alunos. Estes autores consideram a escola como uma comunidade educativa, responsável pela construção e pelo fortalecimento de uma cultura de convivência humana que tem como eixo central a formação da cidadania.

As autoridades educativas, o professorado e os estudantes, coletivamente, têm a difícil tarefa de transformar a escola em um espaço dialógico para a construção, em liberdade, de uma cidadania autônoma, justa, equilibrada e solidária, construindo a base de uma sociedade livre, independente soberana e democrática. (DENARI, 2004, p. 62).

## **2. PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A Educação Inclusiva no mundo e no Brasil é um tema que ganha destaque a partir da década de 90 com acordos internacionais que colocam a educação para todos como um desafio aos governos democráticos. Destaca-se entre estes acordos, a Declaração de Salamanca/Espanha realizada em 1994, que passou a influenciar as políticas públicas dos países signatários.

No Brasil, em 1996, foi promulgada uma legislação do ensino, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que contempla em seu Artigo 4º, a Educação Especial. Neste documento, o ensino destinado às pessoas com necessidades educativas especiais deve ocorrer, preferencialmente, nas escolas regulares e figurar suas ações como modalidade, ou seja, como um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

O Estado brasileiro tem cumprido os acordos internacionais promovendo a implantação de políticas públicas que apontam para a Educação para Todos, isto pode ser constatado pelo crescente número de matrículas de crianças com necessidades especiais em escolas regulares, bem como, por meio do decrescente número de matrículas em escolas especializadas. Tal constatação, porém, não garante a educação inclusiva, pois para que esta se efetive verdadeiramente, é preciso oferecer a cada criança as condições necessárias para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Stainback (*et al* 1999) entende por educação inclusiva a prática da inclusão de todos em escolas e salas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. Um desafio destacado pelo autor no processo de implantação da educação inclusiva é que se refere à formação dos profissionais para atender esta nova demanda escolar que antes estava submetida ao ensino especializado.

De acordo com Prieto (2006, p.56), “a formação de profissionais é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum”.

A LDB 9394/96, prevê professores especializados em níveis médio ou superior, além de professores do ensino regular capacitados para a integração do alunado com necessidades especiais.

Machado e Labegalini (2007, p.56) destacam a Resolução n.02/01 do CNE/CEB<sup>†</sup> como “resultantes de um estudo de documentos referentes às necessidades e à urgência da elaboração de normas para o atendimento dessa clientela”. Segundo as autoras, este estudo possibilitou a elaboração de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Um dos temas contemplados na Resolução n.02/01 do CNE/CEB é o que determina a diferença entre professor capacitado e professor especialista em Educação Especial, ambos necessários na perspectiva da educação inclusiva.

O professor capacitado para a educação inclusiva é aquele que em sua formação de nível médio ou superior, teve incluído conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e assim, desenvolveram competências para perceber as necessidades especiais dos alunos, flexibilizando suas ações, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo e atuando em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

---

<sup>†</sup> Conselho Nacional de Educação/ Comissão de Educação Básica.

O professor de Educação Especial é aquele que possui formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental; contemplação dos estudos ou pós-graduação nas áreas específicas da Educação Especial<sup>†</sup> posterior à licenciatura. Este profissional deve ter desenvolvido competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos, desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas.

Ainda nesta mesma resolução, no artigo 8º, consta que as “escolas da rede regular de ensino devem prever e promover na organização de suas classes comuns professores de classe comum e de Educação Especial, capacitados e especializados respectivamente.” Assim, a formação do professor para educação inclusiva parece orientar para uma organização do ensino especial integrado ao ensino regular, sem, contudo priorizar aspectos relacionados à deficiência.

### 3. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

De acordo com um documento elaborado pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação para subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica, publicado no site da Secretaria do Estado da Educação, o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais no Estado do Paraná, são orientadas pela legislação vigente.

A oferta de serviços e apoio especializado na rede regular de ensino, visa ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas áreas das deficiências: mental, visual, física, surdez, condutas típicas e altas habilidades e de quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos graves.

Tais serviços implicam na implantação e manutenção de sala de recursos, centro de atendimento especializado, professor de apoio permanente, profissional intérprete, instrutor surdo, classe especial e escola especial.

No Paraná, a Educação Especial existe como parte do sistema de ensino há pouco mais de 50 anos. Nesse período, ocorreram mudanças relacionadas à sua organização e ao lugar que ela ocupa no sistema educacional. No início, acompanhando uma tendência nacional, o atendimento ocorria predominantemente em escolas especializadas mantidas, em sua maioria, pela iniciativa privada organizadas no ideário da filantropia. Na última década, porém, em virtude das intensas transformações sociais e dos já mencionados acordos internacionais, houve um redimensionamento em suas concepções e práticas que

---

<sup>†</sup> São áreas específicas da educação especial: Deficiência Mental (DM), Deficiência Visual (DV), Deficiência Física (DF), Deficiência Auditiva (DA), Alta Habilidades (AH).

verteram para a construção de políticas públicas baseadas nos fundamentos de igualdade, de oportunidades e de respeito às diferenças individuais.

Assim, pode-se identificar,

o favorecimento no cumprimento dos marcos legais referentes à educação inclusiva em todas as etapas do fluxo educacional nos municípios do Paraná; a (re)articulação de políticas públicas visando ao atendimento das necessidades especiais em diferentes áreas: Saúde, Trabalho, Assistência Social, Transporte, Esporte e Lazer; a ênfase ao aspecto pedagógico na Educação Especial e o redimensionamento na oferta dos serviços especializados. (S.E.E.D.).

Com tais modificações, pode-se afirmar que a Educação Especial, ampliando sua abrangência e possibilidades de inserção no contexto geral de educação, afasta-se do lugar de subsistema paralelo e menor, que historicamente lhe foi destinado na organização dos sistemas de ensino.

Sabe-se que a garantia de escola pública para todos, significa dar acesso àqueles que a ela se reportam. Porém, apenas a matrícula não garante a permanência do aluno na escola. A cultura escolar tem que proporcionar ao aluno com necessidades educacionais especializadas, um transcurso contínuo e progressivo no estabelecimento de ensino, com a apresentação de resultados efetivos de aprendizagem.

Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação mantém o serviço de Educação Especial por meio de: **Classes Especiais**, que visam o acesso ao currículo da base nacional comum, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao ingresso ou reingresso do aluno no Ensino Regular; **Escola Especial**, que é uma instituição com serviço especializado de natureza educacional a alunos com necessidades especiais, com graves comprometimentos, múltiplas deficiências ou condições de comunicação ou sinalização diferenciadas, quando o grau desse comprometimento não lhes possibilite ter acesso ao currículo desenvolvido no ensino comum; **Sala de Recursos**, que são salas de aula com número reduzido de alunos que apresentam condutas típicas, deficiências mentais ou com altas habilidades em escolas comuns em horário contrário ao da sala regular, geralmente, o aluno frequenta esta sala duas ou três vezes na semana; **Apoio Especializado**, que é um serviço de atendimento individualizado ou em pequenos grupos a alunos de 1ª a 8ª séries, no período contrário daquele em que o aluno frequenta na classe regular, onde são utilizadas programações específicas, métodos, estratégias, atividades diversificadas e extracurriculares; **Centro de Atendimento Especializado**, que é um serviço de apoio especializado de natureza pedagógica que atende deficientes físicos, visual e surdez nos estabelecimentos do Ensino Regular para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, onde as atividades nos centros são desenvolvidas de



acordo com as áreas e necessidades dos alunos; **Professor de Apoio Permanente**, que atende deficientes físicos que apresentam graves dificuldades nos movimentos, na coordenação motora e na fala; **Profissional Intérprete**, que atua na área da surdez, no contexto do ensino regular onde há alunos surdos, usuários da língua de sinais, regularmente matriculados nos diferentes níveis e modalidades da educação básica; **Instrutor Surdo**, que atua na área da surdez desenvolvendo atividades relacionadas ao ensino e à difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras e de aspectos socioculturais da surdez na comunidade escolar.

Diante da diversidade de serviços de atendimento às necessidades especiais atualmente oferecidos no Estado e da continuidade destes serviços nas antigas escolas especializadas privadas que não deixaram de existir, os profissionais da educação regular têm se envolvido direta ou indiretamente com este alunado que pode ser considerado uma nova demanda para o sistema de ensino.

#### 4. A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO E O NOVO PERFIL DOS PROFESSORES

As iniciativas do Estado do Paraná voltadas para a municipalização do ensino básico, remontam à década de 80, em que foram estabelecidas várias modalidades de parceria entre os governos estadual e municipal. Nesta época, têm-se o início de um sistema de colaboração e responsabilidades compartilhadas entre o governo estadual e os governos municipais.

O processo de municipalização entendido como a transferência de encargos e serviços para as esferas municipais, intensificou-se nos anos 90, modificando o perfil do profissional da educação no Estado. Os professores que atuavam em escolas estaduais nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foram paulatinamente, deslocados para outros níveis ou funções no interior do sistema. Passaram a atuar como coordenadores, supervisores de ensino ou orientadores pedagógicos, ou ainda, de acordo com a área de formação, continuaram suas carreiras como docentes nas séries finais do Ensino Fundamental ou mesmo no ensino Médio, que até 1996 era conhecido por Ginásio e Segundo Grau respectivamente.

Os municípios passaram a realizar concursos públicos, ou mesmo a contratarem professores e a reorganizar o ensino para atenderem a etapa inicial do Ensino Fundamental. Muitas prefeituras já possuíam um sistema organizado e apenas incorporaram os alunos nas escolas municipais, ou até mesmo passaram a dividir o espaço físico das escolas estaduais, neste caso, mantendo administrações paralelas dos prédios.

Concomitantemente a estas modificações na gestão do ensino regular oferecido no Estado, ocorreram mudanças na política de atendimento ao alunado com necessidades especiais, que previam democratização do acesso e permanência ao ensino.

Os professores que passaram a atender a maioria dos alunos com necessidades especiais, em escolas regulares ou não, em sua maioria, pertenciam às redes municipais de ensino que, como já anunciado, vivenciavam um processo de reorganização em sua gestão.

Assim, as prefeituras, por meio das suas Secretarias de Educação ou Departamento de Educação, começaram a incluir em suas propostas de trabalho para a formação docente, temas relacionados à Educação Especial.

Além disso, cursos de especialização em Educação Especial se proliferaram em todo Estado do Paraná por meio da flexibilização das exigências do Ministério da Educação em relação à modalidade de ensino *latu-sensu*. Vale lembrar que os antigos cursos adicionais oferecidos como complementação ao curso de Magistério, no qual, a maioria dos professores tinha sua formação inicial e que os habilitavam para o exercício da docência em salas especiais, paulatinamente deixou de ser ofertado.

Por motivações diversas, professores do ensino regular e da educação especial até então não habilitados, supervisores de ensino e diretores de escolas das redes municipais, começaram a focar sua atenção nos alunos com necessidades educacionais especiais, já que estes, a cada dia, se faziam presentes nas escolas regulares. Esta informação pode ser confirmada constatando-se o aumento do número de professores especialistas em Educação Especial e o aumento do número de matrículas de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares.

A Secretaria do Estado da Educação, nunca se afastou completamente da Educação Especial, continuou e ainda continua a oferecer assessoria às prefeituras na implantação de propostas pedagógicas, na avaliação e ou supervisão de casos encaminhados por profissionais municipais, e mais recentemente iniciando o serviço de atendimento aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com necessidades educacionais especiais. Em 2004 e 2007 foram abertas vagas no concurso público para professores especialistas em Educação Especial.

Apesar disso, as discussões sobre inclusão, que são realizadas nos cursos de capacitação promovidos nas diferentes instâncias do governo, seja municipal ou estadual e que, se propõem a formar professores, são recheadas de conteúdos ideologicamente comprometidos com uma posição romântica do trabalho a ser realizado pelo professor, retomando, muitas vezes, a já exaustivamente rechaçada, missão docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que a formação do professor que atua na Educação Especial no Estado do Paraná tem atendido parcialmente a Resolução n.02/01 do CNE/CE, pois, apesar de promover concurso público para docentes especialistas, reorganizar o sistema de ensino e as redes municipais de educação para atenderem ao alunado

com necessidades especiais e expandir a possibilidade de educação às novas demandas, tem se mostrado tímido na promoção de cursos de qualidade para formação de professores especialistas em Educação Especial. O professor, em sua maioria, por iniciativa individual tem realizado cursos de capacitação sem o devido apoio do setor público.

Sabe-se que apenas fazer um curso de especialização não é suficiente para habilitar uma pessoa a atuar junto ao alunado com necessidades especiais, é preciso vivência em um sistema de ensino que realmente tenha como perspectiva a educação inclusiva no sentido que Stainback (*et al* 1999) e Prieto (2006) anunciaram. Caso contrário corre-se o risco pulverizar os recursos humanos em instituições pouco comprometidas com a idéia de inclusão, o que poderia gerar uma exclusão ainda maior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranha, M. S.. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E (Org), **Educação Especial: temas atuais**. Marília: UNESP-Marília Publicações, 2000. Marília: UNESP-Marília Publicações.

BATISTA, C. A. M.. Formas de Segregação. In: BATISTA, Cristina A. M. *et al.* **Colóquio Ética da Inclusão**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. Parecer nº 02, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. Parecer nº 17, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL – Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade**. 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> .

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. **A educação inclusiva na legislação de ensino**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUEZA, R. **A inclusão na perspectiva do novo paradigma da ciência**. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a3.htm>>.

MENDES, E. G. **Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>.

NAKAYAMA, A. M. **Representação Inclusiva: princípios e representação**. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/>>.

PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In.: ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo, SP: Summus, 2006.

ROSA, S. P. da S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESDE, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, E. G. **O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades e o perfil escolas inclusivo**. 2008. 121p. Tese (Doutorado em Educação: área de concentração: Ensino na Educação Brasileira), Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Educacao/Disser\\_tacoes/silva\\_eg\\_dr\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Educacao/Disser_tacoes/silva_eg_dr_mar.pdf)>.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). **INCLUSÃO: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

**Recebido em 12 de novembro de 2009; aprovado em 13 de dezembro de 2009.**