

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVÁI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**FERNANDA CAROLINA LIBANIO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A  
IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO  
MOURÃO**

**PARANAVÁI, PR  
2022**

**FERNANDA CAROLINA LIBANIO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A  
IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO  
MOURÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> DORCELY ISABEL BELLANDA GARCIA

**PARANAÍ, PR  
2022**

L694p

Libanio, Fernanda Carolina

Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: um estudo sobre a implementação na Rede Municipal de Ensino de Campo Mourão / Fernanda Carolina Libanio. Paranavaí, 2022.

140 f. + Produto educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação de professores. I. Garcia, Dorcely Isabel Bellanda. II. Universidade Estadual do Paraná. III Título. IV. Título: Refletindo sobre as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva.

CDD 371.9  
23. ed.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



**TERMO DE APROVAÇÃO**

**FERNANDA CAROLINA LIBANIO**

**"POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO MOURÃO"**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:**

Paranavaí, 25 de outubro de 2022.

**Membros da Banca:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dorcelly Isabel Bellanda Garcia (UNESPAR, Paranavaí - Presidente)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celma Regina Borghi Rodriguero (UEM, Maringá Membro Externo)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Noemi Nascimento Ansay (UNESPAR, Curitiba II- Membro Interno)



Dedico esse trabalho à minha família e aos profissionais da área da educação, que lutam diariamente para oferecer um trabalho que busque o desenvolvimento das potencialidades do aluno com ou sem deficiência.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por me conceder a vida e por me guiar em caminhos seguros.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Dorcely Isabel Bellanda Garcia, orientadora dedicada e querida, pelas orientações, confiança e oportunidade de ampliar meus estudos.

Às professoras Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Nakamura Bondezan, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celma Regina Borghi Rodriguero, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Noemi Nascimento Ansay e Prof.<sup>a</sup> Rosangela Trabuco Malvestio, pelos apontamentos e sugestões quanto ao exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), pelos valiosos ensinamentos.

Aos meus pais Rita e Nirceu, pelo incentivo e apoio em toda minha trajetória acadêmica e profissional.

Ao meu esposo Carlos Eduardo, por toda paciência e incentivo nos momentos de angústia, não medindo esforços para me ajudar quando eu precisei.

À minha querida amiga Marli Vogt por todo incentivo e ajuda, foi essencial para minha trajetória.

Às minhas amigas Adriana Inocência e Wully, a amizade de vocês foi o presente mais valioso dos últimos dois anos.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Mourão, pela permissão e disponibilidade na coleta de dados.

Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro [...] (José Saramago)



LIBANIO, Fernanda Carolina. **Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Um Estudo sobre a Implementação na Rede Municipal de Ensino de Campo Mourão**. 142f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva, 2022.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sua implementação no município de Campo Mourão. É possível afirmar que a trajetória histórica das Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva possibilitou o acesso do aluno com deficiência à Educação Básica, mas não traz no seu bojo a preocupação latente referente ao conhecimento científico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo constia em verificar como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as políticas públicas inclusivas do estado do Paraná estão sendo implementadas nas escolas municipais de Educação Básica/Anos Iniciais do município de Campo Mourão, suas ações e encaminhamentos existentes. O método de pesquisa é o materialismo histórico e dialético, uma vez que a discussão teórica está embasada num processo histórico e dialético da realidade, que considera as contradições presentes em nosso modo atual de produção. Traz respaldo teórico na Teoria Histórico-Cultural, pois essa abordagem teórica é fundamentada em princípios marxianos e coaduna com o intuito da pesquisa. Os procedimentos metodológicos utilizados foram estudos teórico, pesquisa de campo mediante entrevistas semiestruturadas com profissionais da Secretaria da Educação, ou seja, com a Coordenação da Educação Especial do Município, Secretária da Educação, Coordenação do Ensino Fundamental/Anos Iniciais e Pedagoga da Equipe Multiprofissional de Campo Mourão, realizados de forma presencial. Foram analisados documentos referentes às políticas da educação especial, documentos normativos em nível nacional, estadual e do município que fizeram parte da amostra do universo investigado. Os resultados alcançados na pesquisa de campo demonstram que o município de Campo Mourão tem buscado a implementação de documentos normativos que preveem a efetivação das políticas públicas de educação inclusiva, todavia, nem todas as leis são efetivadas em sua íntegra. Os dados coletados na pesquisa de campo, por meio das categorias de análise, sendo elas: a inclusão dos alunos no Município de Campo Mourão; Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e a organização funcional do Atendimento Educacional Especializado – AEE/SRM, tais categorias evidenciam que os encaminhamentos legais estão postos. Porém, ao analisar os dados, identificamos educandos público alvo da Educação Especial em classes especiais, o que contradiz as afirmações em benefício da inclusão e demonstram ações pautadas ainda no período da integração, ou seja, permanecem na mesma escola com seus pares, mas em espaços separados. Considera-se, então, que o processo da inclusão no contexto escolar está encaminhado no município, que seus avanços são consideráveis, mas ainda há um longo caminho a ser trilhado e percorrido.

**Palavras-chave:** Políticas públicas inclusivas, Escolas municipais, Educação especial, Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

The present research had as its object of study the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education and its implementation in the municipality of Campo Mourão. Documents referring to special education policies, normative documents at national, state and municipal levels that were part of the sample of the investigated universe were analyzed. This is qualitative research, whose objective is to verify how the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education and the inclusive public policies of the state of Paraná are being implemented in municipal schools of Basic Education/Initial Years of the municipality of Campo Mourão, their existing actions and referrals. The research method is historical and dialectical materialism, since the theoretical discussion is based on a historical and dialectical process of reality, which considers the contradictions present in our current mode of production. It brings theoretical support in the Cultural-Historical Theory, as this theoretical approach is based on Marxian principles and is consistent with the purpose of the research. The methodological procedures used were theoretical and studies, field research through semi-structured interviews with professionals from the Department of Education, that is, with the Municipal Special Education Coordination, Secretary of Education, Elementary School Coordination / Early Years and Pedagogue of the Multiprofessional Team of Campo Mourão, carried out in person. It is possible to say that the historical trajectory of Public Policies on Special Education in the Inclusive Perspective made it possible for students with disabilities to have access to Basic Education, but it does not bring with it the latent concern regarding scientific knowledge. The data collected in the field research through the categories of analysis, namely, the inclusion of students in the Municipality of Campo Mourão; on Multifunctional Resource Rooms – SRM and the functional organization of Specialized Educational Assistance – AEE/SRM, show that legal referrals are in place, however, when analyzing the data, we identify students who are the target audience of Special Education in special classes, which contradicts the statements in favor of inclusion and demonstrate actions guided even in the period of integration, that is, they remain in the same school with their peers, but in separate spaces. We consider, then, that the process of inclusion in the school context is underway in the municipality, that its advances are considerable, but there is still a long way to go.

**Keywords:** Inclusive public policies, Municipal schools, Special education, Cultural-Historical Theory.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>24</b>
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	24
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	30
2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O ESTADO DO PARANÁ .....	50
2.3.1 <b>Histórico sobre a Educação Especial no Estado do Paraná.....</b>	<b>51</b>
2.3.2 <b>A política da Educação Inclusiva no Estado do Paraná.....</b>	<b>53</b>
2.4 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA EDUCAÇÃO DE EDUCANDOS COM OU SEM DEFICIÊNCIA .....	66
<b>3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO .....</b>	<b>78</b>
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	78
3.1.1 <b>Caraterização do município pesquisado .....</b>	<b>82</b>
3.1.2 <b>Caracterização da Educação Especial do município de Campo Mourão</b>	<b>83</b>
3.1.3 <b>Sujeitos participantes da pesquisa.....</b>	<b>87</b>
3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA COLETA DE DADOS DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO .....	87
<b>4 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO .....</b>	<b>96</b>
4.1 CATEGORIAS E ANÁLISES DOS DADOS DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO .....	96
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>113</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CEP .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA UTILIZADA COM OS PROFISSIONAIS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (SECED) - PARA COLETA DE DADOS.....</b>	<b>139</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais, segundo a etapa de ensino – Brasil (2016-2020) .....	44
<b>Gráfico 2</b> - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, Segundo a etapa de ensino – Brasil (2016-2020) .....	45
<b>Gráfico 3</b> - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns segundo a etapa de ensino – Paraná (2016 - 2020) .....	64
<b>Gráfico 4</b> - Número do público-alvo atendidos no segundo semestre de 2021 .....	91

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1</b> - Estado do Paraná .....	50
<b>Mapa 2</b> - Mapa do Estado do Paraná com ênfase em Campo Mourão .....	82

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Retrospectiva Histórica do atendimento à pessoa com deficiência .....	29
<b>Quadro 2</b> - Instruções Estaduais da Educação Especial no Estado do Paraná .....	58
<b>Quadro 3</b> - Caracterização do público-alvo da Educação Especial no Estado do Paraná.....	62
<b>Quadro 4</b> - Sujeitos da Secretaria da Educação Municipal entrevistados em 2021..	87
<b>Quadro 5</b> - Inclusão dos alunos no Município de Campo Mourão .....	96
<b>Quadro 6</b> - Salas de Recursos Multifuncionais do município.....	102
<b>Quadro 7</b> - Organização funcional do Atendimento Educacional Especializado ....	108

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Índices do IDEB do ano de 2013 a 2019 de Campo Mourão.....	88
<b>Tabela 2</b> - Demonstrativo de Matrículas no município de Campo Mourão 2021.....	89
<b>Tabela 3</b> - Número de alunos atendidos de forma complementar e suplementar nas escolas municipais no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) em 2021 .....	90
<b>Tabela 4</b> - Número de educandos público-alvo atendidos no 2º semestre de 2021 .	91
<b>Tabela 5</b> - Matrículas na Educação Básica segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa – 2021 .....	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DI	Deficiência Intelectual
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
IE	Inclusão Educacional
FPS	Funções Psicológicas Superiores
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Texeira
LDBN	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público alvo da Educação Especial
PNEEPEI Inclusiva	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná



PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SECED	Secretaria Municipal de Educação
SD	Síndrome de Down
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFE	Transtorno Funcional Específico
THC	Teoria Histórico-Cultural
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultural

## APRESENTAÇÃO

Ao rememorar as lembranças do passado, muitas histórias reveem em minha memória. Em um caminho de constantes mudanças, mas como toda estrada tem um começo, foi em 2012, no Colégio Estadual de Campo Mourão, que inicio minha caminhada na Educação, quando começo o curso técnico de Formação de Docentes com apenas 14 anos, uma menina com o mundo inteiro para conhecer.

Após terminar o Formação de Docentes, iniciei em 2015 minha formação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR/Campus de Campo Mourão e em conjunto a minha carreira profissional, como professora no município de Campo Mourão. Com apenas 18 anos, ainda estava assustada com tantas informações, pois estava no processo de metamorfose, ou seja, passando pela mudança de adolescente para vida adulta.

Em todo o meu processo de formação acadêmica, sempre busquei me dedicar à pesquisa, encantava-me novas informações e conhecimentos. Particpei do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC), em que buscava aprofundamento teórico que contribuísse com minha formação enquanto docente e ser humano.

E foi no ano de 2017, no inicio da ano letivo, que me deparei com um aluno considerado “diferente”. Em conversas com outras docentes de sala e orientação pedagógica, tentávamos fazer o melhor para o desenvolvimento deste aluno, mas parecia que nunca sairíamos do lugar. Até que em uma orientação, foi levantada a hipótese do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para mim, era um nome desconhecido, mesmo ainda estando em processo de formação, não era um assunto que víamos na graduação com profundidade. E foi a partir deste momento que inicio pesquisas e leituras sobre Educação Especial (EE), mas específica para esse aluno sobre o TEA, buscando compreender como poderia desenvolver um trabalho de qualidade com o aluno.

Após o término da graduação no ano de 2018, continuei participando de eventos e grupos de estudos. E então, no ano de 2020, encontrei-me academicamente quando ingressei no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pois sempre buscava responder questionamentos que encontrei na minha trajetória profissional, sobre como poderia contribuir para a formação de

educandos, com ou sem deficiência, no contexto inclusivo. Nesta busca pelo conhecimento, em 2021, também conclui uma Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Cidade Verde.

## 1 INTRODUÇÃO

*Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.*

*(Rubem Alves)*

Pesquisar possibilita a descoberta de novos conhecimentos e a realização de uma pesquisa é proveniente das inquietações do pesquisador em relação a um objeto que se destaca em meio à sua trajetória acadêmica e pessoal. Nesta Dissertação de Mestrado, apresentamos resultados de uma pesquisa cuja temática refere-se às Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: um estudo sobre a implementação na rede municipal de ensino de Campo Mourão. Aqui estão sistematizados os resultados de uma investigação em que o interesse ocorreu juntamente com o início da atuação profissional da pesquisadora como professora, pois na escola nos deparamos com situações que exigiam análise, compreensão e encaminhamentos referentes às dificuldades escolares dos educandos, além de encaminhamentos que contribuem para a efetivação das políticas públicas no contexto educacional inclusivo.

A EE, enquanto modalidade, perpassa todos as etapas e níveis de ensino e tem se desenvolvido como um contínuo desafio ao contexto escolar, político e social. O embate após a universalização da educação escolar para alunos com deficiência consiste em unificar um paradigma de ensino voltado para a escolarização da diversidade humana.

Esse cenário de transformação suscita a necessidade de estudos sobre os avanços e desafios para a efetivação das políticas públicas de Educação Inclusiva (EI). É um desafio a ser enfrentando na área da EE, precisando incluir para além de discursos inclusivos, bem como romper os conceitos que a história excludente traz consigo, provocando um debate social para efetivar o discurso na defesa de uma coletividade mais justa e que respeite a diversidade humana (KASSAR, REBELO e OLIVEIRA, 2019).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 possibilita uma reconfiguração do atendimento escolar aos alunos público-alvo da EE (PAEE), sendo uma proposta de atendimento no ensino comum centrada no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência.

A opção pela Teoria Histórica-Cultural (THC) como base epistemológica da pesquisa se deu, justamente, por entender que esta abordagem teórica coaduna com o propósito da mesma e pela forma de conceber o homem, com ou sem deficiência. A THC não considera os fatores biológicos como determinantes do desenvolvimento humano, mas acredita que a inserção do indivíduo na cultura é condição *sinæ qua non* para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Os estudos fundamentados no Materialismo Histórico e Dialético (MHD) apresentam a realidade humana como um produto histórico das relações sociais, trazendo em seu bojo a percepção das concepções de homem, mundo e educação, que são fundamentais para a transformação da realidade.

A opção por esse método efetivou-se porque se objetivou reunir o maior número de informações de diferentes fontes para apreender a situação da EE na perspectiva Inclusiva em contexto escolar na Rede Municipal de Campo Mourão, onde foi realizada a presente pesquisa.

Tal método também possibilita olhar para a formação do indivíduo, que predomina em determinado período histórico. Para Crochík e Crochík (2008), segundo a teoria crítica, as propostas de EI são suficientes para se pensar na educação voltada para o fortalecimento do sujeito contra a barbárie. Em tempos de defesa da inclusão das minorias, a dinâmica fundamentada na acumulação de capital tem provocado a exclusão dos indivíduos do patrimônio material e intelectual, desvelando as contradições da atual ordem econômica e social.

Neste sentido, discutir a educação num contexto capitalista exige considerar características desse modo de produção e os consequentes reflexos deste nas políticas educacionais. Sendo assim, entende-se a importância da manutenção e o fortalecimento do sistema de produção. Portanto, é nesta perspectiva que nos propomos a compreender a política, como resultado de um longo percurso de idas e vindas, avanços e retrocessos no campo da EE.

A relevância do estudo reside em verificar a efetivação das políticas públicas de EE na perspectiva da EI, com a finalidade de oportunizar a compreensão de diferentes encaminhamentos dirigidos aos alunos com deficiência do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) do município de Campo Mourão. Sendo assim, justificamos a realização desta pesquisa pela necessidade de compreendermos as condições atuais da inclusão, uma vez que buscamos uma educação que abra caminhos para incluir com respeito às diferenças e qualidade de ensino.

Destacamos a viabilidade de análise da concepção de escola e educação, para que consigamos reconhecer os avanços e desafios quanto à implantação de políticas públicas para inclusão. Na história da educação brasileira, as políticas educacionais recebem interferência dos segmentos sociais. Segundo Garcia (2015), a escola, como as demais instituições, modifica-se em decorrência das mudanças que se processam na sociedade, e são destas mudanças sociais que se constituem as novas tendências educacionais.

Nesse cenário de transformação das políticas educacionais, surge a necessidade de um estudo sistematizado sobre os avanços e desafios para a efetivação da política de EI. A partir desta consideração, a pesquisa tem como problemática os seguintes questionamentos: como estão sendo implantadas as Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Campo Mourão? Quais as ações e encaminhamentos existentes no processo de implantação?

Vale salientar que a pesquisa não tem o intuito de uma análise da política para inclusão, mas sim, da verificação de seu processo de implantação quanto aos princípios e determinações preconizados nos documentos oficiais, ou seja, como a política nacional, estadual e municipal sobre EE na perspectiva da EI está se concretizando no município de Campo Mourão.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é:

- Verificar como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva e as políticas públicas inclusivas do estado do Paraná estão sendo implementadas nas escolas municipais de Educação Básica/Anos Iniciais do município de Campo Mourão, suas ações e encaminhamentos existentes.

Por sua vez, os objetivos específicos consistem em:

- Compreender a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio dos documentos oficiais.
- Verificar o processo de implementação das políticas públicas inclusivas no município de Campo Mourão e ações e encaminhamentos existentes.
- Elaborar um material didático a fim de disponibilizar como processo formativo aos profissionais da Educação do município de Campo Mourão.

Pautamo-nos em estudos teóricos e de campo, em que a parte teórica da pesquisa compreende a análise documental, bem como estudos para amparar as

análises sobre a EE. Já o estudo de campo teve início após o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética (CEP/CONEP/UNESPAR, Nº 4.766.012), em 15 de junho de 2021, em que os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com a equipe da Secretaria da Educação (SECED), do município de Campo Mourão. O contato ocorreu de forma presencial, seguindo todos os protocolos de segurança em relação ao Corona vírus (COVID-19), no período compreendido entre agosto de 2021 a março de 2022.

Realizou-se um levantamento de dados, no entanto, ressaltamos que o intuito primordial da pesquisa de campo não foi o de avaliar a ação docente e nem analisar o desempenho individual dos educandos. Tivemos como objetivo verificar a efetivação da política nacional, do estado do Paraná e municipal referente à EE e as condições de como elas ocorrem no município de Campo Mourão.

O questionário utilizado no levantamento tratou de questões relativas às políticas públicas inclusivas no município e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto escolar inclusivo e em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Tal questionário encontra-se em anexo, no final desta Dissertação.

O presente estudo está organizado em cinco seções, na qual a Introdução refere-se à primeira delas. A segunda seção traz uma reflexão sobre a educação e os desafios da EE no contexto de uma sociedade excludente. Retomamos, então, as discussões iniciadas na década de 1990, pois, neste período, as políticas internacionais passam a impulsionar as políticas nacionais de EI no Brasil. Tais conferências refletiram a importância dos sistemas e profissionais da Educação referente as suas políticas e seus conceitos relativos à EE, objetivando a construção de uma escola mais democrática. Ampara-se em autores, como: Kassar (1998), Januzzi (2004), Mazzota (2005), Kassar e Rabelo (2018), Kassar, Rabelo e Oliveira, (2019), Mendes (2010), Gasparin (2012), Machado e Vernick (2013), Garcia (2015), dentre outros.

São analisadas também nesta segunda seção as políticas públicas e os documentos normativos para a EE, especificamente, a implantação dos princípios e determinações preconizados em documentos normativos nacionais e internacionais referentes ao tema, dentre eles, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Constituição Federativa do Brasil (1988), e Lei de Diretrizes e

Base da Educação (1996, 2013). Também traz os marcos históricos e legais, tais como: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) – Ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009), entre outros documentos que norteiam a EE na perspectiva inclusiva.

Tais documentos estabelecem um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade ao contextualizar as circunstâncias históricas pelo movimento mundial de luta pela EI (BRASIL, 2008). A seção é composta também por um panorama das políticas governamentais que versam sobre a EI no estado do Paraná.

Nesta seção, discute-se também sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para a EE. Ampara-se em autores, como: Góes (2002), Barroco (2007, 2012, 2016), Garcia (2015, 2018, 2019, 2021), Saviani (2000, 2011), Libâneo (2012), Vigotski (1997, 2000, 2011, 2019), dentre outros.

Na terceira Seção, constam os procedimentos metodológicos utilizados durante a realização da pesquisa. Para o levantamento de dados, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seu atendimento complementar ou suplementar. As mesmas foram realizadas com a Secretária da Educação, Coordenação da EE e a Coordenação do Ensino Fundamental/Séries Iniciais do respectivo município e outros profissionais que atuavam neste setor.

A quarta seção compõe-se de análises dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com Equipe da Secretária da Educação do município de Campo Mourão. A quinta seção constitui a elaboração do Produto Educacional, na qual será feita a composição do material didático. Finalizamos com as considerações finais, na qual retomo o objeto, problema e objetivos da pesquisa, a fim de considerar os aspectos evidenciados na análise dos dados.



## 2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, discutiremos os documentos norteadores das políticas públicas de Educação Inclusiva (EI) em nível nacional e estadual, mais especificamente do estado do Paraná. Para iniciarmos a discussão, precisamos refletir sobre a forma de organização social e de conceber as pessoas com deficiência<sup>1</sup> que se arrastou por diversos séculos, chegando aos dias atuais com marcas profundas. A trajetória das pessoas com deficiência é marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania. Inicialmente, traremos uma conjuntura histórica sobre o atendimento a este público-alvo, desde tempos remotos até os dias atuais.

### 2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No início da história da Educação Especial (EE) no Brasil, existiam duas vertentes denominadas como médica pedagógica e a psicopedagógica. Até a década de 1930, prevalecia o enfoque na deficiência em si mesma, dentro de uma organização baseada no capitalismo mercantil, que retirava principalmente produtos nativos do Brasil para comercializá-los na Europa. As pessoas com deficiência eram abandonadas às intempéries, por descrença nas suas possibilidades de desenvolvimento. Neste período histórico, predominava a preocupação em dar abrigo e alimentação às pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004).

No século XIX, com a nossa independência, surge a proscrição constitucional de 1824 privando dos direitos civis e políticos o incapacitado físico e moral, e também um discurso de deputado sobre a educação dos surdos, concretizado 18 anos depois em instituição escolar para surdos, precedida da instituição escolar para os cegos [...] (JANNUZZI, 2004, p.11).

Na época antiga, com a sociedade primitiva, os homens eram nômades, possuíam baixo desenvolvimento das forças produtivas, em muitas civilizações, como a espartana, o extermínio era inevitável. O indivíduo com deficiência era eliminado ainda criança, sendo considerado sub-humano, visto que suas diferenças

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, os termos utilizados foram pessoas, educandos com deficiências, alunos com necessidades educacionais especiais ou público-alvo da Educação Especial (PAEE).

eram contrárias aos objetivos da perfeição e à valorização da estética e da beleza exigida pela sociedade em questão (BONDEZAN, 2012).

Neste contexto, a pessoa com deficiência era considerada um peso e era abandonada, sendo isoladas do contexto social por serem consideradas “incapazes”. A Igreja a considerava instrumento de Deus, no sentido de alertar a humanidade sobre a importância da caridade para o alcance da salvação.

É possível observar neste período histórico que a própria religião, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, inculca a ideia da condição humana como a perfeição física e mental. “[...] E não sendo ‘parecidos com Deus’, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana” (MAZZOTTA, 2005, p. 16).

Em contrapartida, neste período, a igreja combateu o abandono e várias práticas de eliminação das pessoas que nasciam com deficiência. Foram criadas as Santas Casas de Misericórdia mediante a concepção de caráter assistencialista, com o objetivo de cuidar, abrigar e educar. Depois do século XVI, a deficiência tornou-se preocupação na área da medicina. A Igreja, por sua vez, perdeu a forte influência que possuía e a interpretação organicista<sup>2</sup> ganhou força. A segregação dos indivíduos começou a ser vista como solução, por se entender que representavam um perigo para si e aos demais.

Segundo Mendes (2010), os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos intelectuais e criaram instituições para abrigá-las junto a sanatórios psiquiátricos. O interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teve maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência.

Foi a partir da Revolução Industrial (1760-1850), que surgiu a atenção especializada, não sendo apenas institucional, iniciando-se estudos relativos a cada deficiência, aprofundando o conhecimento no campo biológico. Nesta perspectiva,

A formação de novos (velhos) pensamentos dá-se circunscrita pelas possibilidades existentes, de modo que o senso comum vai

---

<sup>2</sup> [...] Tratarão a organização como sistema, como uma realidade constituída por pessoas mas que não se reduz à mera soma das pessoas que a constituem, ou seja, que é superior a elas e independente delas, podendo por isso estabelecer regras e relações “impositivas”, a serem respeitadas e obedecidas (NOGUEIRA, 2003, p. 149).

constituindo-se na apropriação e na reelaboração por parte da população dos pensamentos que transitam na sociedade. Essa apropriação ocorre nas diferentes classes sociais, de forma diferenciada, através do acesso aos bens culturais [...] organizados e difundidos em cada segmento social, e o indivíduo, na sua particularidade, faz seus esses pensamentos socialmente construídos (KASSAR, 1998, p. 04).

A autora continua dizendo que o discurso hegemônico existente na EE é sustentado pelo pensamento liberal e seus princípios são fundamentados na crença da evolução natural da sociedade e das potencialidades do indivíduo. Neste sentido, o atendimento às pessoas com deficiência passa a ser visto sob uma perspectiva filantrópica (KASSAR, 1998).

Em meados da década de 1920, o Brasil passou pelo processo de industrialização. As implicações para a educação decorrente deste processo de reorganização do capital, são evidenciadas com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. Esse ministério teve como primeiro ministro Francisco Campos, um dos integrantes do movimento Escola Nova, que introduziu um espírito inovador na reforma do ensino secundário brasileiro.

Sendo assim, a partir da década de 1930, houve um envolvimento maior da população com instituições filantrópicas, intensificadas na década de 1950, por movimentos pelas pessoas com deficiência. Em consonância com o movimento pela educação popular, a EE ganha força com a organização da sociedade civil em associações filantrópicas para o atendimento às pessoas com deficiência (GARCIA, 2015). O Brasil passou pelo Estado Novo, no período de 1937 a 1945, com forte controle estatal em todos os setores sociais.

No sistema educacional nacional ocorreria a reforma do ministro Gustavo Capanema entre 1942 e 1946, que reformulou o ensino secundário e profissionalizante e consolidou o sistema dual, de escolas para a elite e escolas para a classe popular e a política educacional se tornou mais e mais um instrumento da estratificação social (MENDES, 2010, p. 98).

Até a Primeira Guerra Mundial, a estagnação da política no Brasil permitiu a manutenção de um sistema dualista. A preocupação com a educação no país passou a acontecer em momentos considerados cruciais atrelados aos interesses da

burguesia e o processo de escolarização se expandiu às demais classes sociais quando foi de interesse da elite.

Durante as duas primeiras décadas do século XX, o país vivenciou uma fase de estruturação da república, além de uma série de transformações políticas e sociais que resultaram em mudanças no panorama nacional da educação, tais como o desenvolvimento do ensino primário e secundário, a criação do ministério da Educação e Saúde, a fundação da Universidade de São Paulo e o crescimento das escolas técnicas.

No panorama mundial, esse movimento se caracterizou pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo, que pouco se adequavam às transformações sociais em curso. Segundo Mendes (2010), neste período, vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da escola nova permitiu ainda o ingresso de teorias de aprendizagem psicológica na educação e o uso dos testes de inteligência para identificar deficiência intelectual (DI). A partir de então, passa-se a ter uma maior preocupação no panorama nacional com a identificação dos casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas regulares (JANNUZZI, 2004).

Segundo Kassar e Rebelo (2018), a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, desde finais do século XVI, proporcionava atendimento às pessoas com deficiência física. No entanto, não é possível saber se nesse espaço institucional realmente ocorria escolarização a essa população.

Com o fim do Estado Novo, estabeleceu-se uma nova constituição de cunho liberal e democrático, a qual determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, deliberando à União a competência para legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), afirmando o preceito de que a educação era direito de todos (MENDES, 2010). “O processo de industrialização do país e as mudanças na organização urbana daí decorrentes trazem impactos evidentes para a política educacional [...]” (KASSAR e REBELO, 2018, p. 53).

A inclusão da EE na política educacional brasileira ocorreu somente no início da década 1960. Neste período, o caráter assistencialista predominou sobre o educacional, conforme explica Mazzotta (2005).

[...] sob o título de educação de deficientes, encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência,

terapia, etc. daí dever revestir-se de extremo cuidado a seleção de medidas e ações educacionais destinadas aos deficientes (MAZZOTTA, 2005, p. 17).

Muitos relatos históricos mostram o isolamento social e a exclusão das pessoas com deficiência. Segundo Ansay (2015), embora o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve início na época do Império<sup>3</sup>, as primeiras iniciativas educacionais voltadas para este grupo datam de meados do século XIX. O Instituto de Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos Mudos, de acordo com Mendes (2010), em 1857, no entanto, tais intuições, foram criadas para atender demandas isoladas, não tendo como intuito assistir PAEE de forma geral.

Somente em dezembro de 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro. Entre 1950 e 1960, os movimentos populares e educativos foram fortalecidos. Tais fatos se reverteram em preocupação por parte do poder público no que se refere aos problemas de aprendizagem e à EE. A área das deficiências mantinha forte ligação com o campo médico e psicológico.

Os encaminhamentos para a EE são realizados gradualmente no contexto da educação geral. A EE começa a se organizar em substituição ao ensino comum, demonstrando compreensões diferenciadas, nomenclaturas e modalidades específicas, resultando na criação de instituições especializadas, ou seja, escolas especiais e classes especiais (GARCIA, 2015).

Dois períodos são considerados significativos para o EE, segundo Mazzotta (2005): nos anos de 1854 a 1956, quando ocorreram iniciativas oficiais e particulares de forma isolada; e de 1957 a 1993, época em que as iniciativas oficiais se estenderam ao âmbito nacional.

A perspectiva adotada na época é relacionada diretamente à educação e setor produtivo e é fundamenta na Teoria do Capital Humano presente no dimensionamento da política educacional e demais políticas públicas brasileiras

---

<sup>3</sup> [...] na época do Império, foram criadas as seguintes instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1932, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi, especialista no atendimento de deficientes intelectuais e, em 1935, o Instituto Pestalozzi, como órgão da Secretaria de Educação. Em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008, p. 06).

(JANNUZZI, 2004). O olhar para o atendimento especializado para alunos com deficiências, neste período, passa a ser entendido como serviço à disposição da população. Nesta perspectiva,

[...] a conscientização dos direitos humanos e da necessidade da participação e integração na sociedade de uma maneira ativa se fez presente. [...] no século XX, os indivíduos com deficiências começaram a ser considerados cidadãos com seus direitos e deveres de participação na sociedade; no entanto, ainda numa abordagem assistencial [...] (FERNANDES, MOSQUERA e SCHLESENER, 2011, p. 138-139).

Foi depois da 2ª Guerra Mundial (1939-1948) que surgiram os movimentos de integração escolar, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA). Esses movimentos foram impulsionados pelas declarações internacionais dos direitos humanos e pelo movimento dos pais que “[...] exigiam que seus filhos estudassem em escolas regulares e também por profissionais e pesquisadores da área, críticos do que estava sendo oferecido às pessoas com deficiência” (ANSAY, 2015, p. 180). Estes movimentos trouxeram avanços, no entanto, Rubio (1998) afirma que a partir da década de 1980 novas reivindicações tiveram início, criticando os resultados da integração escolar.

Em cada período histórico, o modo como se compreendia a pessoa com deficiência moldava o atendimento dispensado a ela, como pontuado no quadro 1.

**Quadro 1 - Retrospectiva Histórica do atendimento à pessoa com deficiência**

<b>PERÍODO</b>	<b>COMPREENSÃO SOBRE O ATENDIMENTO OFERTADO</b>
Período Antigo (3500 a.C - 476 d.C)	Eram consideradas pessoas sub-humanas, eliminadas ou abandonadas.
Período Medieval (476 d.C. - 1453)	Filhos de Deus, acolhidos em conventos e igrejas, neste período predominava a preocupação em dar abrigo e alimentação às pessoas com deficiência.
Período Moderno (1453 -1789)	A deficiência passa a ser comparada a uma doença e, por isso, passível de tratamento. Nesta época surgem as primeiras instituições especializadas voltadas para Educação.
Período Contemporâneo (1789 - até os dias atuais).	Agora a pessoa com deficiência é compreendida como capaz de aprender e de desenvolver suas capacidades. Passa a ser ofertado o atendimento de integração e inclusão em escolas regulares e/ou atendimento em instituições especializadas.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com base em: Jannuzzi (2004); Mazzotta (2005); Mendes (2010); Bondezan (2012); Garcia (2015).

No final do século XX, as regras legislativas brasileiras constitucionais e infraconstitucionais foram inspiradas em movimentos e estudos internacionais e

nacionais e impulsionaram um processo de profundas transformações conceituais, no que tange aos direitos das pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>4</sup>.

Somente no início de 1990 que a inclusão escolar foi amplamente defendida por meio de movimentos inclusivos nos EUA e em outros países. Segundo Ansay (2015), a escola inclusiva tinha como objetivo a unificação dos sistemas de ensino especial e do sistema de ensino geral, além da inclusão de alunos com deficiências no ensino comum com as mesmas oportunidades de ensino.

[...] Estes movimentos repercutiram por todo mundo e foram tomados como modelos e como referência para a implementação de vários documentos internacionais que, por sua vez, serviram de base para implementação de leis, decretos e pareceres nacionais (ANSAY, 2015, p. 180).

A década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, sendo esta reforma orientada pelo consenso da universalização como política que organiza a educação básica (GARCIA, 2008). Bondezan (2012) afirma que a necessidade da universalização da escola e a inclusão escolar passou a ser defendida como uma educação de qualidade para todos, com ou sem deficiência. É nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todos.

Com base nestes períodos, na sequência, propomo-nos a explicitar quais são as iniciativas governamentais referentes à EE, bem como às políticas nacionais da década de 1975 aos dias atuais e os desafios da EE inclusiva.

## 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreendermos o percurso da formulação e implantação das políticas públicas no Brasil, é preciso identificar as tendências atuais e limites para a sua implantação na perspectiva inclusiva, considerando que as políticas públicas de EE

---

<sup>4</sup> Destacamos a definição do PAEE, [...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande atividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008b).

resultam de um processo social complexo, em que a humanidade foi modificando suas concepções de homem e de mundo.

Para discutir as políticas públicas, precisamos, segundo Ansay (2015), inicialmente, deve-se considerar as condições históricas e sociais que possibilitaram a organização de como a conhecemos hoje. Uma das correntes históricas do pensamento político diz que “[...] a existência de um Estado pressupõe a delimitação de um território onde se tenha formado um poder que possa tomar decisões e dar comandos para todos os que vivem naquele território” (ANSAY, 2015, p. 177).

Quando falamos de Estado, nos referimos “[...] a luta pelo poder, às forças presentes na formulação, implementação e execução de políticas educacionais” (ANSAY, 2015, p. 118). Sendo assim:

Neste Estado nada é dado a priori, tudo é negociado, é tensionado e está em constante embate. A formulação e a execução de normas jurídicas, leis, decretos, a escrita do texto legal sofre, desta maneira, o atravessamento de diferentes interesses, diferentes grupos, classes ou frações de classes (ANSAY, 2015, p. 178).

Assim, ao se considerar que a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência ocorre na relação do Estado com a sociedade civil, é fundamental a discussão de qual é o papel deste Estado na formulação e implementação de políticas educacionais. Portanto, é preciso considerar que “[...] a política pública, a partir do problema público, tampouco parece algo trivial, tendo em vista a dificuldade de definir o caráter público de um problema (RAEDER, 2014, p. 125).

Entendemos que a sociedade civil e o Estado constituem uma relação dialética e complexa e que o conhecimento teórico e histórico permite a análise, a síntese e a generalização, e, assim, “[...] possibilita saber o que fazer ou como atuar, no atual contexto ao se buscar outra sociedade, menos desigual nas possibilidades reais de humanização” (BARROCO, 2007, p. 15).

Desde 1945, vivenciamos um período de reconhecimento da sua universalidade, de reivindicações dos povos no sentido de exercerem o direito à autodeterminação como um direito dos povos e do homem. Nos termos da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) considera que todo ser humano tem direito à liberdade de



opinião, expressão e religião em seu Art. I: “[...] Todos os seres nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 02).

A EE no Brasil passou por mudanças significativas nas últimas décadas, seja pela implantação, permanência e possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto escolar: as “[...] mudanças na forma das escolas atuarem e se organizarem na proposta da efetivação da educação inclusiva têm sido asseguradas em diversos documentos normativos desde a década de 1960 até os dias atuais” (GARCIA, 2015, p. 71).

Em 1975, Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes recorre à ação nacional e internacional para assegurar às pessoas com deficiência o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. Independente da origem, natureza e gravidade de suas deficiências, “[...] têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível” (UNESCO, 1975).

Mazzotta (2005) explica que as políticas de EE, até 1990, refletiam o sentido assistencial e terapêutico. Foi com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação às pessoas com deficiência que emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. Apresentamos, a seguir, o modo como as políticas vêm se efetivando no Brasil, bem como a organização dos documentos normativos da década de 1990 até os dias atuais.

A Constituição Federativa do Brasil promulgada em 1988 faz considerações sobre a EE, dentre elas, a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e sua integração na comunidade. Em seu Art. 5, dispõe que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988, p. 14). Neste viés, o Art. 205 estabelece que:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

E, no seu Art. 206, Inciso I, determina a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Finalmente, estipula que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na década de 1990, conforme mostra a literatura e demonstramos na sequência do texto, houve mudanças no cenário político e econômico que culminaram em uma reorganização do sistema de ensino brasileiro. Destacamos, nesse período, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien, em 1990, a qual serviu de base para o delineamento e a execução de políticas educacionais no Brasil. Sua ênfase é volta para a adoção de políticas e de práticas educacionais que permitam a inclusão do maior número de alunos, pois “[...] ela é derivada da preocupação com a chamada “escola para todos” [...]” (BUENO, 2008, p.46). Em seu Art. 1 é destacado que:

[...] Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p. 04).

Tal citação nos provoca a refletir: o ensino será limitado em satisfazer apenas as necessidades básicas do sujeito? Libâneo (2012) afirma que “Tão boas intenções parecem, à primeira vista, compatíveis com uma desejada visão democrática da escola para todos e até com uma visão renovada das políticas educativas [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

No entanto, esses conceitos necessitam ser examinados com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres, como: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Banco Mundial (BIRD); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO); e Fundo das

Nações Unidas para a Infância (UNICEF), de modo a obter o significado contextualizado de tais termos (LIBÂNEO, 2010).

Na mesma linha, Bueno (2008) afirma que a declaração apresenta um discurso em defesa da democracia, mas traz em suas entrelinhas a distinção dos processos de escolarização para os ricos e para pobres, uma vez que,

Mesmo que, mais adiante, a declaração se refira à “igualdade de direitos” que todas as crianças têm em relação à educação, fica no ar a pergunta: toda e qualquer criança se restringirá a essas necessidades? Ou, mais uma vez, sob a capa de um discurso democrático, para todos esconde-se a perspectiva da seletividade escolar? [...] (BUENO, 2008, p. 47).

Em relação à EE, a declaração contempla as necessidades essenciais de aprendizagem das pessoas “portadoras de deficiências<sup>5</sup>” e afirma ainda que a “educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 06).

A Declaração de Salamanca, de 1994, tem como intuito tratar sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>6</sup>, reafirma o direito à educação de todos os indivíduos, conforme consta na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), garantia reafirmada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), cujo direito é assegurado independentemente das diferenças individuais (UNESCO, 1994). A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e a Declaração de Salamanca passam a influenciar a elaboração das políticas públicas sobre a EI no Brasil e mundo.

Segundo a UNESCO (1994), muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem no decorrer da escolarização, sendo assim, para o desenvolvimento e o êxito de escolas inclusivas, é preciso uma política fortalecida em favor da inclusão, com uma dotação orçamentária suficiente para sustentá-la.

---

<sup>5</sup> Atualmente o termo “portador” não é mais considerado um conceito adequado para nos referirmos à pessoa com deficiência. Contudo, manteremos o termo em citações diretas e indiretas e na redação das legislações que ainda não sofreram alterações.

<sup>6</sup> “Entende-se por necessidades educacionais especiais aquelas definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente [...]” (PARANÁ, 2003, p. 19).

[...] compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro de um sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, 1994, p. 01).

Por meio desta Declaração, um apelo é dirigido aos governantes para que adotem como lei ou como política o princípio da EI. Este apelo se estende aos governos da comunidade internacional para que todos defendam a perspectiva da escolaridade inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades educacionais especiais, como parte integrante de todos os programas educativos (UNESCO, 1994). Podemos observar que estas declarações têm ampliado o espaço de discussão sobre a EI, influenciando e fornecendo orientações e subsídios para a formulação das políticas públicas em âmbito nacional.

Logo após a aprovação da Declaração de Salamanca, no Brasil, foi promulgada a LDBN nº 9.394/96, que modifica a conformação da Educação Básica, garantindo nova forma de atendimento à EE. A lei apresenta a EE como modalidade da educação escolar e determina políticas públicas para a EE, assegurando aos educandos professores especializados para atendimentos e para a promoção da integração desses alunos, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Em seu Art. 59, estabelece que os sistemas de ensino têm responsabilidade de assegurar aos educandos portadores de necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Pela primeira vez, a legislação prevê a existência de serviços de apoio especializado. No entanto, o termo preferencialmente não garante a presença de todos os alunos no ensino regular, uma vez que é reiterada a ideia de classes especiais no Art. 58, § 2º:

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Essa afirmação inviabiliza ações mais significativas para a construção de uma escola inclusiva naquele momento histórico.

No Brasil, a EE passou por mudanças significativas nas últimas décadas. Segundo Garcia (2015), as expectativas de mudanças e na forma de implantação da proposta da EI têm sido asseguradas em diversos documentos normativos desde a década de 1960 até os dias atuais. A disponibilização de serviços de acessibilidade e de estratégias que “[...] possibilitam a aprendizagem do público-alvo do AEE deve constituir-se em prioridade no atendimento a essas crianças no ensino regular em todos os níveis de ensino desde a educação infantil” (GARCIA, 2015, p. 71).

O Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Educação: um tesouro a descobrir –, tem como papel central presidir na ideia de um mundo melhor, em que se respeitem os Direitos do Homem e que se pratique a “[...] compreensão mútua, em que os progressos no conhecimento sirvam de instrumentos, não de distinção, mas de promoção do gênero humano” (DELORS, 1998, p. 12).

Embora não se trate de um documento sobre a EI, o documento ressalta a importância do convívio entre os diferentes, apontando aspectos de como conduzir o desenvolvimento humano mais harmonioso. Neste sentido, segundo Delors (1998), a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade, estabelecendo a paz, a liberdade e a justiça social, “[...] Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais [...]” (DELORS, 1998, p. 11). Em épocas em que os sistemas educativos formais primam pelo conhecimento, é importante entender a educação como um todo, uma vez que “[...] a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em

conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social [...]” (DELORS, 1998, p. 54).

É importante destacar que, segundo o documento, a educação tem como “missão” envolver quatro aprendizagens essenciais ao longo da vida, que de certo modo serão os pilares do conhecimento para cada indivíduo, sendo eles:

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 90).

No entanto, tal documento tem que ser analisado com cautela, pois como afirma Galuch e Sforzi (2011), dentre os quatro pilares de aprendizagem anunciados no Relatório Jacques Delors, a maior ênfase remete-se ao “aprender a aprender” e o “aprender a viver juntos”. Para as autoras, o que parece ser um avanço, à medida que busca incluir novas aprendizagens, rompe com as práticas consideradas tradicionais. Desta forma:

[...] uma Educação que, em nome da inclusão e mediante o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mundo globalizado, exclui a possibilidade e o compromisso de a escola realmente contribuir para o desenvolvimento cognitivo de todos os sujeitos, uma vez que deixa de priorizar a condição para esse desenvolvimento: o acesso ao conhecimento científico (GALUCH e SFORZI, 2011, p. 65).

Para as autoras, o acesso ao conhecimento científico tem que ser priorizado pela escola, e as políticas públicas a favor da Inclusão, como são postas, excluem o desenvolvimento cognitivo e de potencialidades do indivíduo.

Foi no final da década de 1990 que foram organizados e distribuídos às escolas públicas de Educação Básica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio e, para Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional (RCNEI), os quais são orientações curriculares uniformes para os diferentes níveis de ensino definidos pela LDBN e pelo Plano Decenal da Educação (GALUCH e SFORZI, 2011).

Segundo Galuch e Sforini (2011), ao analisar os princípios teóricos que orientam os PCNs e o RCNEI, é possível perceber que a organização desses documentos marcou o ingresso do Brasil no contexto de globalização das políticas públicas educacionais. Esses documentos não são obrigatórios, conforme salienta o Ministério da Educação (MEC), já que, segundo a LDBN, estes documentos são facultativos aos estados e municípios, uma vez que os mesmos têm autonomia na elaboração de suas propostas curriculares e pedagógicas.

Mesmo que esses documentos não sejam obrigatórios, não podemos desconsiderar a força que uma proposta curricular oficial exerce sobre a educação escolar. A elaboração dos PCNs visa garantir que alunos de escolas públicas de diferentes regiões de um país recebam uma formação com uma base comum (GALUCH e SFORNI, 2011).

A principal crítica destacada pelas autoras é que os PCNs resultam de uma política educacional neoliberal. Elas afirmam que as ações governamentais mudaram de aspecto em diferentes governos, mas continuam com o mesmo intuito de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, garantindo a manutenção da ordem vigente.

Segundo as autoras, para que aconteça a transformação social, são necessárias “[...] ações no sentido de alterar a sociedade cuja base é a relação entre classes desiguais. Contrariamente, primar pela coesão social é justamente defender a permanência desta sociedade” (GALUCH e SFORNI, 2011, p. 62). As autoras continuam:

Quando, no lugar da luta contra a desigualdade, se instala a defesa da diversidade, instaura-se uma prática do ‘respeito’ às diferenças. Desigualdade combate-se com transformação; respeito às diferenças conquista-se por meio da manutenção da sociedade [...] (GALUCH e SFORNI, 2011, p. 63).

Em 1998, em âmbito nacional, foi produzido o material intitulado “Adaptações Curriculares”, o qual compõe o conjunto dos PCNs. O documento preconiza que a inclusão escolar “[...] constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável [...]” (BRASIL, 1998, p. 17).

É possível verificar que o próprio documento reconhece a proposta de inclusão escolar como politicamente correta e condizente com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais a todos, uma vez que pauta-se no princípio de que o “[...] movimento nacional para incluir todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos vêm dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 1998, p. 17). Coadunamos com a afirmação de Rodriguero (2013), em que a legislação é feita para legitimar uma situação de manutenção das relações de poder vigentes. A autora esclarece que:

[...] Até este momento, não nos constituímos uma sociedade inclusiva em nenhuma das esferas sociais, mais que isto, os paradigmas econômicos do sistema capitalista em nosso país estão assentados em valores como o individualismo e a competitividade, enquanto o sistema de inclusão se assenta em valores como a solidariedade e o cooperativismo e a coexistência destes valores não se mostra possível (RODRIGUERO, 2013, p. 56).

No ano de 2001, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a qual “[...] institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (BRASIL, 2001).

A lei ainda prevê atendimento complementar ou suplementar em serviços especializados em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e, quando necessário, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir o desenvolvimento das potencialidades do educando em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Desta maneira, ao possibilitar a substituição do sistema comum de ensino, a lei não colabora para o fortalecimento das políticas públicas de inclusão na rede pública de ensino.

Em seu Art. 2, compreende-se que os sistemas de ensino precisam conhecer a demanda real de atendimento aos alunos com NEE, por meio da criação de sistemas de informação e de comunicação com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, assegurando condições necessárias para qualidade no processo formativo de todos. E, por tratar-se de modalidade de ensino, a EE deverá considerar as situações singulares, as características biopsicossociais e faixas etárias dos alunos, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos que visem assegurar:



I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001).

No Brasil, foi a partir dos anos 2000 que o EE passou a receber tratamento diferenciado com relação à legislação e política educacional. A Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou em 2006 na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a obrigatoriedade de um sistema de EI em todos os níveis de ensino. Vejamos:

Encontram-se entre os princípios da Convenção: o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (BRASIL, 2007, p. 09).

No entanto, para Barroco (2007) e Rodriguero (2013), uma proposta educacional de EE no ensino regular sob os parâmetros inclusivos não é tarefa de uma só pessoa – “[...] não se trata apenas de uma invenção individual e particular; antes, olhando de modo mais amplo, constitui-se em uma criação social [...]” (BARROCO, 2007, p.15). Sendo assim, para entender e intervir junto a uma proposta educacional sob os parâmetros inclusivos,

[...] é preciso ter elementos teóricos e históricos que permitam a análise, a síntese e a generalização. Isto é, que possibilite saber o que fazer ou com atuar no atual contexto ao se buscar por uma outra sociedade, menos desigual nas possibilidades reais de humanização (BARROCO, 2007, p. 15).

Em 2008, estabeleceu-se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) a qual é um grande marco teórico e

organizacional na educação brasileira para a EE ao se entender que todas as crianças devem estar na mesma escola, sem nenhum tipo de discriminação, sem restrições ou limitação em função de sua deficiência. A política defende, ainda, a transversalidade da EE, já proposta na LDBN 9.394/96, desde a educação infantil até os níveis superiores da educação e contempla o conceito de atendimento educacional especializado (AEE) como complemento e suplemento ao ensino regular (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI foi instituída com base em documentos internacionais, que determinam as diretrizes de ação para a criação de políticas públicas locais e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar. Sendo assim, a apresentação da política preconiza que,

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 05).

Por muito tempo, persistiu o entendimento de que a EE era organizada de forma paralela à educação comum. Essa visão foi duradoura, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica (BRASIL, 2008). De acordo com a PNEEPEI, a definição do PAEE é assim descrita:

[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

A política inclusiva foi implementada pelo Decreto nº 6.571/2008, o qual define o AEE como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b). O Decreto

destaca também sobre o compromisso da união quanto ao apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para sua implementação da política da EI.

No ano de 2011, foi aprovado o Decreto nº 7.611, que revoga o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, e dá outras providências sobre o AEE. No Art. 1, o dever do Estado com a educação das pessoas PAEE será efetivado de acordo com:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 01).

Evidenciamos também que é dever do estado ofertar EE preferencialmente na rede regular de ensino e o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em EE (BRASIL, 2011). O AEE é definido como um conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos que são organizados institucional e continuamente. Segundo o Decreto, pode ser prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 02).

Em 2013, a Lei nº 12.796 de 2013 altera a Lei nº 9.394 de 1996, garantindo então a ampliação do atendimento ao PAEE, assegurando o atendimento na modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A alteração referente à EE, no Art. 58, passa a assegurar educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino “[...] para educandos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, p. 02).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) pela Lei 13.005/2014, que definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Em relação à EE, o PNE atribuiu em seu Art. 8, aos estados, Distrito Federal e municípios a responsabilidade pela elaboração e reelaboração dos planos de educação, devendo garantir o atendimento das necessidades específicas à EE, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014). Uma de suas metas tem como finalidade:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

É interessante destacar que a redação da Meta 4 do PNE mantém o termo “preferencialmente”, que desvaloriza o movimento da política inclusiva, alargando o espaço da educação não regular e, ainda, refere-se de forma explícita às entidades conveniadas. Januzzi (2004) destaca que o modo de pensar e de agir com o diferente reflete a organização social e a forma como a diferença é apreendida pelos indivíduos em espaços e tempos diferentes, isto é, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendida pela complexidade da individualidade humana. Segundo Januzzi (2004, p.01) “[...] São as diversas formas de o diferente ser percebido nos vários tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo”. Para a autora, a especificidade da EE precisa ser entendida no contexto da organização social.

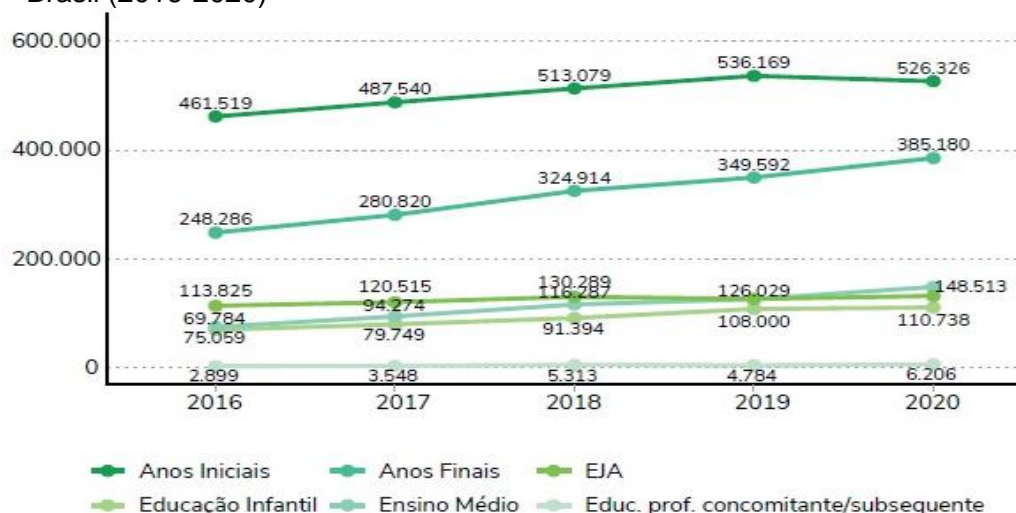
Pode-se observar com os estudos feitos até aqui, ao longo da história da EE brasileira, que o atendimento ao PAEE passou por momentos diferenciados, havendo, inclusive, momentos em que as pessoas com deficiência foram negligenciadas do processo educacional. Os dados mais recentes do Censo Escolar (INEP), realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, revelam

indicadores sobre a EE. Com relação aos dados da EE, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas:

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2016 e 2020 [...] (INEP, 2020, p. 34).

Para melhor visualização, estes dados estão representados no gráfico 1 a seguir:

**Gráfico 1** - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais, segundo a etapa de ensino – Brasil (2016-2020)



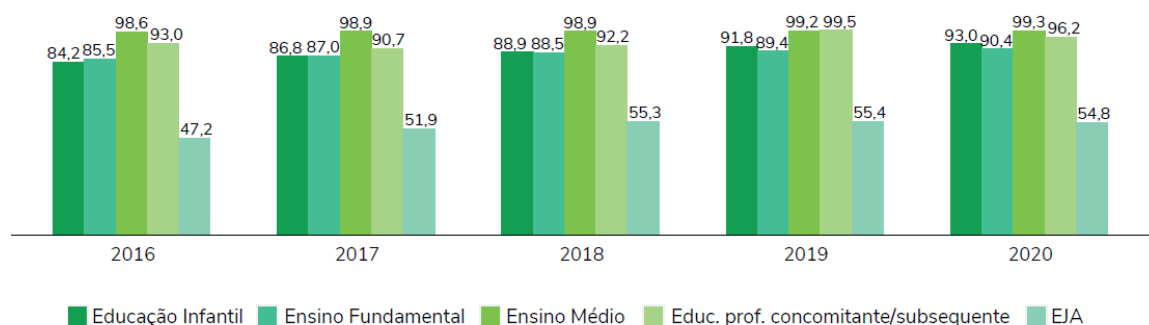
**Fonte:** Censo Escolar (INEP, 2020).

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020 (INEP, 2020) apontam um crescimento, entre 2016 e 2020, de matrículas de alunos incluídos no ensino comum, demonstrando o aumento gradativo ao longo dos anos. Em 2016, o percentual de alunos incluídos era de 89,5% e, em 2020, passou para 93,3%. Esse crescimento se deve especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de AEE, que passou de 50,2% em 2016 para 55,8% em 2020.

O percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculadas em classes comuns, apesar de alguma variação, têm aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino

(INEP, 2020). Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos com deficiência incluídos em classes comuns em 2020.

**Gráfico 2** - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, Segundo a etapa de ensino – Brasil (2016-2020)



**Fonte:** Censo Escolar (INEP, 2020).

Outro dado interessante constatado pelo Censo Escolar de 2020 refere-se ao PNE, mais especificamente à Meta 4, sendo possível observar no gráfico 2 o aumento gradativo do percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns ao longo dos anos.

No ano de 2015, a Lei n.º 13.146 estabeleceu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o denominado Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela é um marco divisório no que diz respeito ao “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 08).

A lei, em seu Capítulo IV, Art. 27, constitui o direito da pessoa com deficiência, assegurando-a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2019, p.19).

Destaca-se ainda o Art. 28, o qual dispõe que é obrigação do Poder Público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I – um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II – o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- [...] V – a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- [...] VII – o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- [...] XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas [...] (BRASIL, 2015).

Em 2017, foi aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de “[...] aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p.07). Todavia, o documento não discute a EI em específico, cita apenas a necessidade de uma “diferenciação curricular”.

A PNEEPEI foi instituída no ano de 2008, com base em documentos internacionais, que determinam as diretrizes de ação para a criação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Em 2018, foram anunciadas alterações na política para EI. Dez anos depois, o governo federal anuncia mudança nesta política dizendo que o intuito era adequá-la à legislação mais recente, à organização dos serviços e ampliar o atendimento a esse público.

No entanto, as alterações propostas geram controvérsias e manifestações por parte de pesquisadores e profissionais da área, pois, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), da Unicamp, denunciou a intenção do governo federal em promover mudanças prejudiciais na PNEEPEI, uma vez que, na leitura do LEPED, as mudanças podem vir a destruir a educação inclusiva alcançada até o momento (GRABOIS et al., 2018).

No entanto, foi somente em 30 de setembro de 2020 que o governo federal lança o Decreto nº 10.502, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, não trazendo mudanças significativas na legislação já existente, mas retrocedendo ao pensar na EE como substitutiva. O Decreto em questão possibilita a segregação de pessoas com deficiência, visto que fica em responsabilidade da família a decisão de seu filho frequentar ou não o ensino regular (BRASIL, 2020).

[...] Diante da singularidade do estudante, em interface com seu contexto sociofamiliar, a equipe poderá indicar se a matrícula numa classe especializa é o mais favorável ao desenvolvimento integral do estudante, no entanto, a decisão final é primeiramente do estudante, e, no caso de este não ter idade suficiente ou condições cognitivas para expressar sua opinião, a decisão será da família (BRASIL, 2020, p. 72).

Apesar de ser denominada como política de “equitativa” e “inclusiva”, ela não está assentada na EI como estabelece a PNEEPEI de 2008. Embora pareça uma política que vise a igualdade de oportunidade e garanta o aprendizado ao longo da vida da pessoa com deficiência, o seu conteúdo revela-se contra a EI, uma vez que prevê e incentiva a criação e manutenção de escolas e classes especiais exclusivas em substituição aos ambientes de escolarização no ensino comum.

Neste sentido, o referido Decreto compõe o cenário de retrocesso das lutas pelos direitos atualmente vivenciados no país, que se expressa no desmonte das políticas sociais mediante negação dos investimentos necessários à sua implementação, diante da possibilidade de que os alunos com deficiência sejam matriculados fora da rede de ensino regular. O Decreto em questão foi tema de audiência pública promovida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) nos dias 23 e 24 de agosto de 2020, em que o ministro Dias Toffoli suspendeu a eficácia do Decreto



10.502/2020 e a decisão liminar foi proferida em ação direta de inconstitucionalidade (BRASIL, 2020).

Segundo Vivas e Falcão (2020), o ministro Dias Toffoli afirmou que a EI não se refere apenas a uma modalidade de ensino, constituindo-se no paradigma constitucional para a educação da criança com deficiência, que demanda a adaptação de todo o sistema de educação regular, no intuito de congregarem alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino.

[...] o decreto teria como real objetivo discriminar e segregar os alunos com deficiência, ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especializadas para esse grupo. Segundo o PSB, esse modelo provocaria discriminação e segregação entre os educandos com e sem deficiência, violando o direito à educação inclusiva (BRASIL, 2020).

O referido Decreto vigorou por cerca de 60 dias, causou polêmica, foi suspenso e dividiu o movimento de luta pelo direito à educação (ROCHA, MENDES e LACERDA, 2021). Destacamos que até o presente momento, o Decreto permanece suspenso pelo STF.

O atendimento às pessoas com deficiência esteve movido por concepções que refletem diferentes paradigmas nas relações da sociedade. A cada momento histórico e de produção da vida, decorre de uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento de mundo. Sendo assim, ao constituir a discussão sobre as políticas educacionais, reforça-se a necessidade de elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso à escola.

A complexidade da educação reflete como prática social e em cada momento histórico “[...] constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica [...]” (GASPARIN, 2012, p. 01- 02).

Segundo Libâneo (2010), é a escola que promove o desenvolvimento dos sujeitos, sendo a educação capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo de todos os sujeitos, permitindo o acesso ao conhecimento científico. O autor apresenta dois significados da EI em sua obra. O primeiro, destaca que:

[...] o reconhecimento da diferença, do ritmo de desenvolvimento de cada aluno, independentemente de suas condições mentais, físicas,

psicomotoras e a vivência de experiências socioculturais e afetivas em função da pluralidade cultural [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 12).

O segundo acentua o provimento, em condições iguais para todos, dos meios intelectuais e organizacionais pelos quais os alunos, considerando as características pessoais e culturais dos alunos e os contextos socioculturais da aprendizagem, aprendem “[...] a pensar teoricamente, a dominar as ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos lógicos pelos quais se chega aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo [...]” (LIBÂNEO, 2010, p. 12).

Libâneo (2010) afirma que, em vez da escola estar assentada no conhecimento, percebe-se uma escola para o acolhimento social, ou seja, uma escola que prima por “[...] formas de organização das relações humanas, nas quais prevalecem a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas” (LIBÂNEO, 2010, p. 04).

Para o autor, a origem da escola para o acolhimento social está na Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e em outros documentos oficiais patrocinados pelo Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a “[...] escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes tempos, não oferecendo um conhecimento para toda a vida, operacional e prático” (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Conforme demonstra a literatura, o atendimento à pessoa com deficiência até meados da década de 1980 caracterizou-se especialmente pela institucionalização e integração do indivíduo à sociedade. Foi a partir da década de 1990 que se passou a pautar nos princípios de uma educação para todos, sob intensa influência de movimentos nacionais e internacionais. Sendo assim, a trajetória histórica e das políticas públicas apresentadas até aqui esclarece-nos sobre como a EI possibilitou o acesso do aluno com deficiência à educação básica, mas não traz no seu bojo a preocupação referente ao conhecimento científico, mas sim ao estar juntos, convivência com seus pares, aspectos que trazem atenção e reflexões por parte de educadores. Buscamos também, nesta seção, demonstrar por meio dos documentos legislativos, os avanços e retrocessos sobre a construção histórica dos direitos construídos e conquistados pela sociedade.

### 2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O ESTADO DO PARANÁ

O estado do Paraná está localizado na região Sul do Brasil, fazendo fronteira com a Argentina e o Paraguai, e divisa com os estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Ocupa uma área de 199.298,981 km<sup>2</sup> e possui uma população estimada para 2021 de 11.597.484 (IBGE,2017).



**Fonte:** Sindepar (2022). Disponível em: <<http://www.sindepar.com.br/wp-content/uploads/mapa-do-parana.gif>>.

Segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) de 2020, o Paraná constitui a quinta maior economia do país. O Produto Interno Bruto (PIB) do estado em 2018 foi de R\$ 440.029 milhões, o equivalente a 6,28% do PIB do Brasil para o mesmo ano. Na agricultura, é considerado com um dos principais produtores de grãos no Brasil, dentre eles, a soja, o milho, o trigo e o feijão. Cabe destacar ainda que no Paraná, que possui um território de 19,9 milhões de hectares, havia 10,7 destinados à produção de lavouras temporárias e permanentes no ano de 2017.

O estado do Paraná está dividido em 399 municípios. As cidades de maior importância são: Curitiba, capital do estado, Maringá, Londrina, Foz do Iguaçu e Paranaguá. O complexo hidrográfico do estado do Paraná apresenta grande potencial energético, consumindo internamente apenas 20% da energia elétrica total produzida em seu território, que representa 25% da produção no País.

Como nosso objeto de estudo consiste na implementação das PNEEPEI de 2008 no município de Campo Mourão, dados sobre os fatores históricos do estado em que o município em questão pertence, constituem um fator importante para melhor caracterização.

### 2.3.1 Histórico sobre a Educação Especial no Estado do Paraná

As décadas de 1970 e 1980 são marcadas por profundas transformações nas relações sociais de produção, com os avanços científicos e tecnológicos. Conforme dados pesquisados sobre a EE no estado do Paraná, esta se constitui em estreita relação com os fatos históricos que marcaram a modalidade de ensino no contexto nacional, ou seja, sobre forte influência das tendências pedagógicas e organismos internacionais (BARROCO; MATTOS, 2017).

No estado do Paraná, desde a criação da primeira escola especial, em 1939, o Instituto Paranaense de Cegos, reproduzem-se concepções e práticas já atestadas nos movimentos sociais, nacionais e internacionais. Sendo assim, o processo de desenvolvimento da EE no estado do Paraná guarda estreita relação com fatos históricos que marcam o segmento educacional no Brasil. No Paraná, em 1939, foi fundada a primeira entidade de assistência aos

[...] portadores de deficiência visual, o Instituto Paranaense de Cegos, e, no decorrer da década de 50, inúmeras outras instituições surgiram, visando ao atendimento nas diferentes áreas de excepcionalidade (PARANÁ, 1994, p. 18).

A nova instituição tinha como finalidade:

§ 1º Criar, junto ou separadamente, em tempo oportuno, escolas para o ensino primário, secundário e profissional; oficinas de trabalho e abrigo para cegos de ambos os sexos, conforme os recursos permitirem; § 2º Oferecer, assim, aos cegos adultos, instrução, colocação e assistência; § 3º Proporcionar-lhes, direta ou indiretamente, ocupação remunerada em que possam aplicar economicamente, em proveito próprio ou da família, as suas aptidões produtivas; § 4º Facilitar-lhes domicílios, assistência médica e judiciária e subsistência, quando impossibilitados de trabalhar por doença ou por carência de serviço; § 5º Fomentar qualquer iniciativa que vise o desenvolvimento moral, intelectual e econômico dos cegos; § 6º O Instituto promoverá, por todos os meios a seu alcance, a integração dos cegos no mesmo, como elemento econômico, subtraindo-os a vida do abandono (NEGRAES, 2021, p. 62).

Até 1953, apenas sete escolas especiais haviam sido registradas na Secretaria de Estado da Educação, sendo cinco localizadas na capital e duas em Londrina. Foi a partir de 1963, por meio do Decreto nº 10.527 de janeiro de 1963, que a Secretaria de Estado da Educação (SEED) criou os Serviços de Educação de Excepcionais. Após oito anos de implantação, os Serviços de Educação de Excepcionais foram reestruturados por meio do Lei 5.692/71 e passa a ser denominado Departamento de Educação Especial (PARANÁ, 1994).

O estado do Paraná foi o pioneiro nas políticas educacionais especializadas, criando, em 1958, a primeira classe especial na rede pública, na cidade de Curitiba, denominado Centro Educacional Guaíra em Curitiba, atualmente Escola Estadual Guaíra, por iniciativa da professora e psicóloga Pórcia dos Guimarães Alves, para atendimento das pessoas com deficiência. Este Centro ofereceu a primeira classe especial em escola da rede pública de ensino. O Paraná foi vanguarda das políticas de AEE em nível nacional (PARANÁ, 2006).

Apenas na década de 1970, com a estruturação do Departamento de EE integrando a organização política-administrativa da Secretaria de Educação do estado do Paraná (SEED), que se intensificaram ações no âmbito da escola pública, com expansão do atendimento em diferentes municípios do estado. Intensificou-se também o processo de criação de classes especiais voltadas ao atendimento de deficiências, por área (MATTOS; BARROCO, 2017).

Segundo dados estatísticos da SEED:

[...] em 2002: dos 399 municípios do Estado do Paraná, 354 ofertavam algum tipo de atendimento educacional especializado, correspondendo ao percentual significativo de 88,72% de cobertura. Ou seja, naquele momento, 65% dos alunos eram atendidos pela rede conveniada formada pelas escolas especiais (PARANÁ, 2006, p. 32).

Em 2003, várias ações passaram a ser implementadas, sob o fundamento de que o processo de inclusão escolar, “[...] se dá gradativamente, conforme se estrutura uma sólida rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família” (PARANÁ, 2006, p.33). A ação mais incisiva em relação as políticas inclusivas, neste período, foi o primeiro Concurso Público para a EE da história do Paraná, com a nomeação de 4.555 professores especializados ao quadro Próprio do Magistério.

O Concurso Público possibilitou que o quadro profissional das instituições se tornasse mais estável para o repasse financeiro pela adesão de professores concursados às escolas especiais, em função do convênio. Corroboramos com o pensar de Matos e Barroco (2017) quando afirmam que mesmo com a oficialização de iniciativas legais que abrangem a EE, essas não se encontram necessariamente atreladas ao compromisso estatal em fornecê-la.

Segundo Matiskei (2004), sob a perspectiva do compromisso da escola para todos, cabe ao Estado a tarefa de buscar novos caminhos para superar obstáculos presentes no seio social, no caso da inclusão escolar, o direito à educação.

A história nos permite compreender a trajetória educacional e da educação das pessoas com deficiência em tempos e espaços datados, sendo possível identificar encaminhamentos e algumas ações existentes ao longo da história sobre o PAEE. Sendo assim, na sequência, propomo-nos a explicitar sobre a implementação das políticas públicas inclusivas no estado do Paraná.

### **2.3.2 A política da Educação Inclusiva no Estado do Paraná**

A PNEEPEI de 2008 traz subjacente à ideia de que a EI está fundamentada na concepção de direitos humanos. Nessa perspectiva, a PNEEPEI demonstra que a escola tem como papel buscar a superação da lógica da exclusão, trazendo mudanças na organização, visando a construção de sistemas educacionais inclusivos. Portanto, a partir da implementação da PNEEPEI, é assegurado que a escolarização da demanda<sup>7</sup> da EE deve ocorrer no ensino regular.

Os séculos XX e XXI servem de marco histórico na vida das pessoas com deficiência, uma vez que os movimentos mundiais em favor da inclusão na década de 1990 possibilitam o entendimento de que a EE é parte integrante do sistema educacional. As discussões com relação à escola de educação básica na modalidade EE no estado do Paraná (PR) tiveram início, segundo Machado e Vernick (2013), após a elaboração do documento PNEEPEI (BRASIL, 2008), o qual orienta a EE como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Realiza AEE complementar e suplementar, não mais substitutivo ao

---

<sup>7</sup> Entende-se por demanda os alunos que são o público-alvo da Educação Especial conforme orientações da PNEEPEI, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2008).

ensino comum e integrado a um sistema único. Assim, a partir da PNEEPEI, o AEE passa a:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008, p. 10).

No que se refere às normas para a EE na educação básica para alunos com deficiência no estado do Paraná (PR), em 2003, foi estabelecido na Deliberação nº 02/03:

Art. 2º A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Parágrafo único – A oferta obrigatória da educação especial tem início na educação infantil, faixa etária de zero a seis anos. Art. 3º O atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular (PARANÁ, 2003, p. 01-02).

Prevê também, em seu capítulo III, que os estabelecimentos de ensino regular devem assegurar o AEE, garantindo acessibilidade nas edificações; professores e equipe técnico-pedagógicos habilitados ou especializados; apoio docente especializado; redução de alunos por turma quando tiver alunos com NEE matriculados; AEE complementar ou suplementar; e flexibilização e adaptação curricular e oferta de educação bilíngue.

No Art. 14, o estado assegura que “[...] firmará parcerias ou convênios com as áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte, esporte, lazer e outros, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e à escola [...]” (PARANÁ, 2003, p. 03). Esta Deliberação foi revogada e seu texto foi substituído pela Deliberação nº 02/2016 (PARANÁ, 2016).

Ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), compete a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PEEEPI). A mesma refere-se ao conjunto de princípios e práticas que orienta as políticas educacionais implementadas pelo estado do Paraná referente aos direitos do PAEE.

As ações deste departamento não foram guiadas apenas pela concepção do desenvolvimento no potencial humano e na superação de atitudes de preconceito e discriminação, em relação às diferenças físicas, sensoriais e/ou intelectuais próprias da pluralidade de manifestações humanas. As mudanças atitudinais, por si só, não promovem transformações efetivas nas práticas educacionais e sociais (PARANÁ, 2009, p. 01-02).

O documento defende a concepção de que o processo de EE e de Inclusão Educacional (IE) ocorre quando há uma sólida estrutura da rede de apoio entre aluno, profissionais da educação e família. Sendo assim, o poder público deverá responsabilizar-se para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades, preferencialmente no ensino regular.

O movimento de inclusão não se restringe apenas aos alunos com deficiência, como explicita o DEEIN: “[...] decorre dos múltiplos fatores nela envolvidos que delimitam os grupos marginalizados e excluídos em cada um dos momentos históricos de determinada sociedade” (PARANÁ, 2009, p. 02).

O estado do Paraná adotou uma posição denominada inclusão responsável, sob a perspectiva que não basta apenas criar condições de acesso à escolarização dos alunos com deficiência. Neste sentido,

Adota-se como um referencial filosófico dessa política a ideia de que a inclusão educacional é mais que a presença física, muito mais que acessibilidade arquitetônica, e muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares (PARANÁ, 2009, p. 06).

A IE é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação, que exige do Poder Público o respeito e reconhecimento às diferenças individuais de cada aluno, tendo como responsabilidade a oferta e manutenção de uma Rede de Apoio composta por serviços apropriados para o atendimento (PARANÁ, 2009).

Em relação ao DEEIN, houve divergências entre o governo do estado do Paraná e a proposta de inclusão da PNEEPEI (2008), produzindo reações de movimentos de grupos que buscaram assegurar a garantia da continuidade de escolas especializadas. Com o lema “inclusão responsável e gradativa”, o governo do estado critica a inclusão total defendida pelo MEC.



É possível observar que, mesmo diante da orientação da PNEEPEI de 2008, o Governo do Estado do Paraná elaborou em 2009 a PEEEEPI, na qual reafirma a possibilidade de um sistema de ensino paralelo ao sistema de ensino comum, afirmando nas entrelinhas que o sistema de ensino comum ainda não possui todos os aportes para receber a diversidade humana.

A Secretaria de Estado da Educação (SEED) e o DEEIN, por meio do Ofício nº 4832/2009-GS/SEED, em 11 de novembro de 2009, encaminharam ao Conselho Estadual de Educação a solicitação da alteração da denominação das escolas de EE como Escolas de Educação Básica na modalidade de EE, com oferta de educação escolar “[...] nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos Fase I” (PARANÁ, 2010, p. 01). Desta forma, o estado abriu precedente para que a EE ocorresse de forma substitutiva, mantendo, assim, as escolas especiais, entendendo que,

[...] a radicalidade daqueles que exigem a colocação de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular, seja qual for a necessidade do educando, ainda que o atendimento especializado seja a ele prestado, desconsidera o direito de um contingente de alunos, sobretudo, daqueles que apresentam quadros acentuados de deficiência intelectual, na maioria das vezes associados a múltiplas deficiências ou ainda, quadros graves de transtornos globais do desenvolvimento (PARANÁ, 2009, p. 08).

É possível perceber na citação acima que o DEEIN defende a manutenção das escolas especiais justificando que há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos, requerem atenção individualizada e adaptações curriculares significativas, as quais necessitam que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais.

A discussão deveria se referir à necessidade de reflexão sobre a existência de escolas especiais públicas e sobre a:

[...] gestão privada de caráter assistencialista desenvolvida nas instituições filantrópicas que respondem as necessidades de uma sociedade capitalista dividida em classes, permeada por desigualdades sociais” (MORAES, 2012, p.12).

A inclusão, na educação, contrapõe-se à homogeneização padronizada de alunos e visa reduzir todas as formas que levem à exclusão e desvalorização atribuídas aos alunos, seja em “[...] função de sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Isso inclui o reconhecimento da diversidade humana” (MACHADO e VERNICK, 2013, p. 61).

Segundo Machado e Vernick (2013), como um dos efeitos dessa divergência, foi encaminhado à Assembleia Legislativa do estado, em 13 de março de 2010, pelo então governador Roberto Requião, o Projeto de Lei (PL) nº 126/10, o qual prevê a criação do Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem exclusivamente Educação Básica na modalidade EE. As autoras afirmam que o PL do Governo do Paraná se compromete, por meio das leis orçamentárias, a garantir os recursos necessários à execução do Programa.

No ano de 2015, é decretada e sancionada a Lei nº 18.419, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. A presente lei dispõe de orientações normativas que objetivam assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de equidade de todos os direitos humanos das pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania plena, efetiva e participativa. No entanto, sua implementação tem sido de forma progressiva, uma vez que, para o pleno exercício dos direitos previstos em lei, são necessárias práticas inclusivas na sociedade como um todo. Em seu Art. 32, dispõe que:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade às pessoas com deficiência, colocando-as a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar. § 1º Assegura ao aluno com deficiência, à sua família ou ao seu representante legal, o direito de opção pela frequência nas escolas da rede comum de ensino ou nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial, observadas as especificidades devidamente detectadas por avaliação multiprofissional, devendo haver o serviço de apoio educacional complementar (PARANÁ, 2015).

Laplane, Caiado e Kassar (2016) tecem críticas no que diz respeito ao atual cenário da educação em nosso país, que embora esteja em decurso de uma política nacional inclusiva, que promove a matrícula de alunos com deficiência nas classes comuns, as instituições com atuação exclusiva na EE ainda têm recebido recursos

públicos de forma crescente em nosso país. As autoras continuam, afirmando que mesmo com alterações na tendência da política educacional, como na atual proposta de EI, a proposição de convênios tem permanecido, visto que, mesmo que as entidades comprovem finalidade não lucrativa e sendo conveniadas com a Secretaria de Educação do Estado do PR, garante-se a distribuição dos recursos públicos para essas entidades do setor privado.

Segundo as autoras, isto é uma tentativa de fortalecer a categoria “escola” das entidades de EE, de certo modo, logrando o movimento impulsionado pela política de EI que tem incentivado em todo o país a matrícula dos alunos PAEE nas escolas comuns.

Em 2011, a Secretaria de Estado e Educação e do Esporte (SEED) do Paraná, em consonância com a política nacional, elaborou a Instrução nº 016/2011, a qual estabelece mudanças nos critérios para o AEE, transformando todas as Salas de Recursos (SR) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Foi a partir de 2011 que ficou definido que SRM é um AEE de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos com deficiência.

A Lei 17.677 de 2013 do estado do Paraná proíbe a cobrança de taxa de reserva ou sobretaxa ou a cobrança de quaisquer valores adicionais para matrícula, renovação de matrícula ou mensalidade aos alunos com Síndrome de Down (SD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) ou outras síndromes, com vistas a garantir o ingresso destes alunos em instituição de ensino da rede estadual.

Com a finalidade de assegurar e concretizar o direito dos alunos PAEE, o estado do Paraná aprovou várias normativas para a EE no sistema estadual de ensino (PARANÁ, 2016). Elencamos a seguir, no Quadro 2, a síntese das principais instruções que estabelecem normas para o AEE no estado do Paraná.

**Quadro 2** - Instruções Estaduais da Educação Especial no Estado do Paraná

DOCUMENTO (ANO)	OBJETIVOS PROPOSTOS
INSTRUÇÃO Nº 016/2011 – SEED/SUED	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Plano de Atendimento Individual Especializado, é uma proposta de intervenção pedagógica a ser desenvolvida de acordo com a especificidade de cada aluno, elaborado a partir das informações da avaliação psicoeducacional no contexto escolar.</li> <li>- Ação pedagógica: O trabalho pedagógico a ser desenvolvido na SRM Tipo I, o trabalho será desenvolvido em três eixos: Eixo 1: Atendimento individual; Eixo 2: Trabalho colaborativo com professores da classe comum; Eixo 3: Trabalho colaborativo com</li> </ul>

	a família.
INSTRUÇÃO Nº 003/2015 - SUED/SEED	- Articula e subsidia os Núcleos Regionais de Educação quanto aos encaminhamentos referentes à elaboração, execução e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (denominação utilizada na rede pública estadual), Proposta Pedagógica (denominação utilizada na rede municipal e particular) e Regimento Escolar.
INSTRUÇÃO Nº 07/2016 – SUED/SEED	- O Plano de Atendimento Educacional Especializado deve estar contemplado no Projeto Político-Pedagógico da escola. - A elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado deve envolver o professor da SRM, professores das diferentes disciplinas, mediado pela equipe pedagógica e quando necessário por profissionais que acompanham o desenvolvimento do estudante (profissionais externos à Instituição de Ensino). - Ação pedagógica: Deve partir das potencialidades, possibilidades, capacidades e necessidades e problemas de aprendizagem específica de cada estudante. - O trabalho pedagógico será realizado em três eixos: Eixo 1: Atendimento individual ou em pequenos grupos; Eixo 2: Trabalho colaborativo com professores da classe comum; Eixo 3: Trabalho colaborativo com a família ou responsável.
INSTRUÇÃO Nº 09/2018 – SUED/SEED	- O Plano de Atendimento Educacional Especializado deverá contemplar: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos estudantes; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. - O professor da SRM deve estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola. - O profissional da SRM deve desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes: ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA); promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores com vistas ao acesso ao currículo do ano de matrícula do estudante.

**Fonte:** Síntese organizada pela autora, com base nas Instrução nº 016/2011, Instrução nº 003/2015 Instrução n.º 07/2016 e Instrução nº 09/2018 do Estado do Paraná.

A Instrução nº 003/2015 – SUED/SEED compete à Superintendência da Educação – SUED, a qual estabelece a elaboração de orientações sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar para as escolas do PR. Segundo a Instrução, o PPP deve expressar o movimento da prática pedagógica de forma dinâmica e não fragmentado. “O Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica deverá conter: a identificação da instituição de ensino e os elementos situacionais

(diagnóstico), conceituais (fundamentos teóricos) e operacionais (planejamento)” (PARANÁ, 2015, p. 04).

A Instrução apresentada orienta também sobre a flexibilização curricular dos alunos público-alvo da EE, aos atendidos pelo Serviço de Apoio à Rede de Escolarização Hospitalar/SAREH, aos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa e aos alunos do Programa de Aceleração de Estudos (PAE), entre outras situações.

Em 2016, o estado do Paraná publica uma nova Deliberação, nº 02/2016, a qual dispõe sobre as normas para a EE no sistema estadual de ensino no estado para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos (TFE) e altas habilidades ou superdotação.

Art. 3º A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da Família, é a modalidade que assegura o Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar, como parte integrante do processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação. § 1º A Educação Especial deverá garantir o aprendizado ao longo de toda a vida do estudante, de forma a alcançar o desenvolvimento de seus talentos, potencialidades e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades educacionais. § 2º Caberá ao poder público assegurar que as instituições do Sistema Estadual de Ensino realizem o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2016, p. 04).

A EE é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e tem como função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes no processo educacional, considerando suas necessidades específicas” (PARANÁ, 2016, p. 04-05).

Nesta perspectiva, o poder público deverá incumbir-se de assegurar o atendimento aos estudantes com deficiência, ampliando o número de Centros de AEE; instituir e assegurar orientar, acompanhar, oferecer apoio técnico, pedagógico e administrativo e supervisionar as instituições de ensino, visando atendimento do PAEE; fortalecer os serviços de atendimento especializado para estudantes com deficiência, preferencialmente na rede pública; assegurar a avaliação dos

estudantes com deficiência no início e ao longo do processo de ensino e aprendizagem, por meio de equipe multiprofissional e interdisciplinar; manter o sistema atualizado de informação para conhecimento das demandas e acompanhamento da oferta de atendimento em EE (PARANÁ, 2016).

O AEE tem caráter complementar ou suplementar e é ofertado para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências, sendo ofertado:

[...] nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra da rede regular de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Escolas Especiais e Centros de Atendimento Educacional da rede pública, ou em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação ou com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, ou órgão equivalente do município (PARANÁ, 2016, p. 08-09).

As modificações e adequações que ocorreram durante os anos de vigência da Deliberação 02/2003 e posteriormente com a Deliberação 02/2016 do Conselho Estadual de Educação contribuíram para o crescente aumento da disponibilização de serviços de AEE no estado do Paraná, havendo ampliação da oferta, conseqüentemente, aumentando as matrículas do PAEE nas escolas comuns da rede de ensino.

Segundo a Deliberação o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é considerado aquele de caráter complementar ou suplementar, ofertado para atender às necessidades educacionais dos estudantes. O AEE deverá ser ofertado nas SRM da própria escola ou em outra da rede regular de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Escolas Especiais e Centros de Atendimento Educacional da rede pública, ou em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação ou com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, ou órgão equivalente dos municípios (PARANÁ, 2016).

A seguir, a especificação de quais alunos da EE na perspectiva da EI podem ser matriculados na rede pública de ensino do estado do Paraná segundo a Instrução n.º 07/2016 – SEED/SUED e Instrução 09/2018 2018 – SEED/SUED.

**Quadro 3 - Caracterização do público-alvo da Educação Especial no Estado do Paraná**

<b>ALUNADO</b>	<b>BREVE DESCRIÇÃO</b>
Deficiência intelectual (DI)	Em conformidade com a Associação Americana de DI, estudantes com DI são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais.
Deficiência física neuromotora (DFN)	São aqueles que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação.
Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)	São estudantes com diagnóstico de transtorno do espectro autista e psicoses que apresentarem dificuldades de aprendizagem em decorrência de sua patologia.
Transtornos funcionais específicos (TFE)	Refere-se a funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: a) na aquisição e uso da audição, linguagem oral, leitura, linguagem escrita, raciocínio, habilidades matemáticas, atenção e concentração; b) Distúrbios de aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia; c) Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, com base em PARANÁ, 2016 e 2018.

O estado do Paraná determina um ato formativo com a Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED, a qual estabelece critérios para o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo uma oferta de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos com deficiência no ensino comum na rede pública de ensino.

A concepção que rege a organização das SRM no estado do Paraná parte da premissa que esse serviço está indicado para os estudantes PAEE que necessitam de metodologia e recursos diferenciados para ultrapassar barreiras impostas pela sua condição em virtude de uma deficiência específica ou pela necessidade de suplementação curricular.

No ano de 2018, é revogada a Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED e estabelecida uma nova, ou seja, a Instrução de nº 09/2018 – SEED/SUED, cujo objetivo é complementar a escolarização de estudantes com DI – deficiência física neuromotora (DFN), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e TFE, matriculados nas instituições de ensino da rede pública. Para que esse atendimento aconteça nas SRM em instituições de ensino do estado do Paraná, é preciso

solicitação de autorização, renovação e/ou cessação de funcionamento, seguindo a organização de:

a) entrar em contato com o Núcleo Regional de Educação e solicitar orientações para organização e montagem do protocolado; b) o Núcleo Regional de Educação deverá realizar uma visita técnica na instituição de ensino para orientar a montagem do protocolado conforme Orientação Técnica do DEE/DLE com base na análise dos seguintes documentos: - correta identificação dos estudantes no cadastro de matrícula conforme Sistema Estadual de Registro Escolar/SERE (Relatório de alunos – Deficiências); - vistoria do espaço físico onde funcionará a Sala de Recursos Multifuncionais; - orientação à equipe gestora, direção e equipe pedagógica, quanto à organização, funcionamento e legislação referente à Sala de Recursos Multifuncionais; c) Relatório de verificação; d) A Sala de Recursos Multifuncionais só poderá entrar em funcionamento, depois de cumpridos todos os trâmites legais (PARANÁ, 2018, p. 05).

A SRM, na Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED, deve, obrigatoriamente, ser contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento da Escolar (RE). A oferta do atendimento deverá ser de no mínimo 800 horas e 200 dias letivos, com autorização de funcionamento para 20 (vinte) horas semanais cada SRM em um único turno. Para as instituições da rede pública estadual de ensino, a jornada de trabalho dos professores obedecerá aos critérios estabelecidos nas Leis Complementares Estaduais e conforme disposto na Resolução de distribuição de aulas do ano vigente. Para as instituições da rede pública municipal de ensino, a jornada de trabalho dos professores atenderá à legislação própria de cada município.

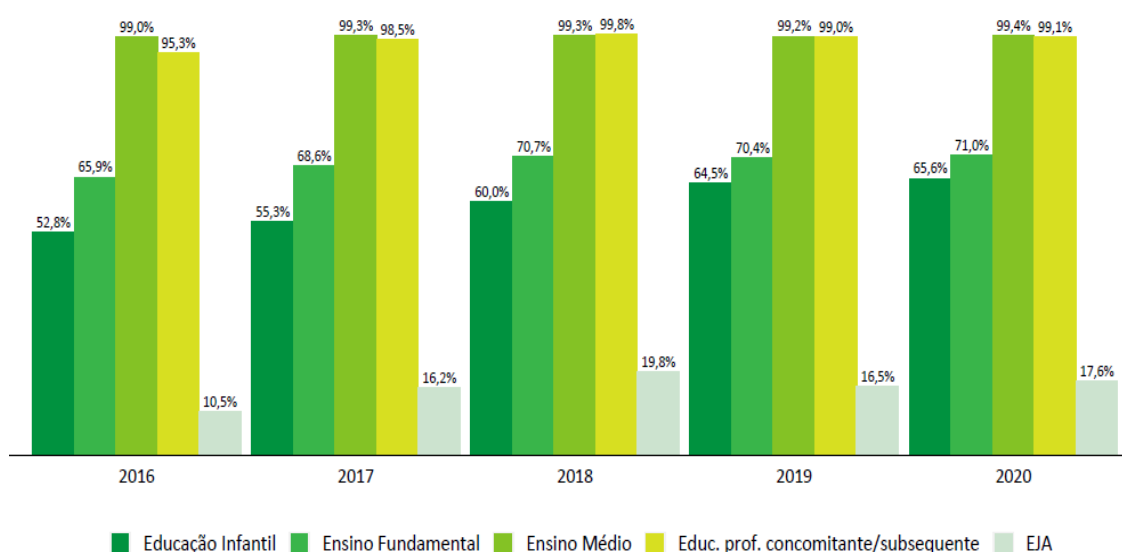
São atribuições deste professor: assegurar a correta identificação do diagnóstico no cadastro do estudante; Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do estudante; Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de aula comum e nos demais ambientes da instituição de ensino; Produzir materiais e recursos pedagógicos acessíveis; Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola; Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade para o trabalho com o público-alvo; Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes: ensino da



Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA) (PARANÁ, 2018).

O Censo da Educação Básica do Estado do Paraná (2020) demonstra um número de matrículas da EE de 104.280 em 2020, revelando um aumento de 23,6% em relação a 2016. Para melhor visualização dos dados, será apresentado o gráfico abaixo.

**Gráfico 3** - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns segundo a etapa de ensino – Paraná (2016 - 2020)



**Fonte:** Censo Escolar do Paraná (INEP, 2020).

Os dados do Censo Escolar do Paraná (2020) apontam um crescimento, entre 2016 e 2020, em que o maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, o qual concentra 35,8% das matrículas da EE. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2016 e 2020 por etapa de ensino, percebe-se que as matrículas de ensino médio cresceram 33,7%.

A SEED, em 2021, elabora um documento que constitui um referencial que oportuniza a discussão, a reflexão para a construção dos regimentos escolares (REs) das instituições de ensino, com vistas ao desenvolvimento da organização administrativa, pedagógica e disciplinar escolar.

Este documento estabelece que a organização da Proposta Pedagógica Curricular tem que tomar como base a legislação vigente contemplando o atendimento pedagógico especializado para estudantes PAEE (PARANÁ, 2021),

deixando explícito que, compete à instituição de ensino assegurar a acessibilidade arquitetônica, a comunicação e os recursos tecnológicos nos espaços pedagógicos para estudantes PAEE.

Para Barreto e Goulart (2008), incluir os alunos PAEE não se restringe apenas em criar espaços especializados para inserir estes alunos em classes comuns. Para elas, a inclusão acontece na medida em que são efetivadas políticas educacionais capazes de garantir aprendizagem e participação social, tanto a educação quanto EE sejam discutidas conjuntamente, em defesa do ensino e aprendizagem de todos.

Com base na análise dos documentos que normatizam a EE no estado do PR, podemos dizer que o estado segue a PNEEPEI e que os documentos estaduais estão em articulação com disposto nos documentos nacionais, garantindo avanços com relação à matrícula e à ampliação de serviços e recursos para o atendimento dos alunos PAEE no ensino comum. Porém, o estado assumiu a responsabilidade de manter as instituições especializadas no estado, e, além disso, atende um público que não está incluído na PNEEPEI, que são os TFE e no Paraná são atendidos em SRM.

Sobre os documentos estaduais, Matos e Barroco (2017) afirmam que as políticas de EE do estado do Paraná se constituem sob forte influência das tendências pedagógicas e organismos internacionais e nacionais. Sendo assim, é possível observar que o estado do Paraná vem passando por uma considerável ampliação das atribuições do Estado, as quais subsidiaram os procedimentos de implementação das políticas públicas de EE. Seus documentos permitiram vislumbrar a constituição da EE enquanto política de Estado.

Um dado importante sobre as políticas públicas inclusivas do estado do Paraná é que elas se opõem à PNEEPEI quando defendem a “inclusão responsável”, considerando a necessidade do educando, contando com orientações e instruções que estabelecem normas para a EE e orientam o trabalho do professor do AEE. Sobre as propostas da EE no município de Campo Mourão, há encaminhamentos desde 2002 com a implantação da SR e intensificadas a partir de 2008 com a PNEEPEI.

## 2.4 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA EDUCAÇÃO DE EDUCANDOS COM OU SEM DEFICIÊNCIA

Os documentos nacionais e do estado do Paraná apresentados enfatizam a importância do respeito à diversidade e garante ao PAEE parâmetros e respaldo legais. Sendo assim, para proporcionar a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, precisamos promover discussões e reflexões para além das letras da lei e do capital, em que todos os sujeitos tenham um pleno desenvolvimento do potencial humano e da sua dignidade.

Segundo Bock (2004), o trabalho e a vida em sociedade são duas características da vida humana que vão permitir a qualidade no desenvolvimento humano. O homem se liberta de suas limitações biológicas para “inventar” a condição humana.

Góes (2002) ressalta que o lema do novo milênio é “oportunidades iguais”, contudo, afirma que o aluno deve ter direitos iguais para formar-se como pessoa participante em “[...] diferentes esferas sociais e, nesse sentido, receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, para uma existência ou vivência cultural digna” (p. 110).

Barroco (2007), Marx e Engels (1987) consideram os problemas da humanidade como contradições sociais, uma visão deturpada da realidade: “[...] os problemas da humanidade não seriam apenas as ideias errôneas, mas, também, as contradições sociais reais que produzem essas ideias e se escondem por detrás das mesmas [...]” (BARROCO, 2007, p. 41). Marx e Engels (1987) afirmam que, para os homens fazerem história, eles precisam estar em condições de sobrevivência, satisfazendo suas necessidades básicas para viver, sendo por meio do trabalho que satisfaz suas necessidades e produz sua história.

Sobre a importância de o homem estar inserido em um contexto social, Garcia (2019) enfatiza:

O homem é um ser social; dessa forma, a consciência humana resulta das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos em um determinado contexto social. [...] Dadas as necessidades e as exigências de uma época, os homens incorporam certos valores e determinado modo de ser e de agir. Isso implica mudanças significativas em aspectos das capacidades cognitivas que se alteram a cada nova geração (GARCIA, 2019, p. 21).

Nesta perspectiva, um dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) é a defesa com base marxista de que o homem se humaniza pelas relações de trabalho. Segundo esse princípio, é por meio do trabalho e da linguagem que foi possível aprimoramento das funções psíquicas superiores (FPS)<sup>8</sup>.

No decorrer da história humana, a transformação do homem só foi possível porque as condições de vida passaram por modificações e por aquisições que foram sendo transmitidas por gerações. Os homens, ao se adaptarem “[...] à natureza, modificam-na, criam e alteram objetos para suprir suas necessidades e elaboram meios para a produção desses objetos, de instrumentos e de máquinas complexas [...]” (GARCIA, 2021, p. 03-04).

Deste modo, entende-se o desenvolvimento humano como a apropriação dos bens culturais. Leontiev (2004) afirma que o homem, ao se apropriar dos instrumentos materiais e sociais, forma suas faculdades motoras e psíquicas superiores.

A forma como o homem percebe a realidade está relacionada com o seu modo de viver em determinado período. “O trabalho é responsável por estabelecer ligações entre os homens, realiza fins, sejam individuais ou coletivos, desenvolvendo-os ou regulando-os [...]” (GARCIA, 2015, p, 91).

O trabalho é entendido como uma atividade que garante o contato do homem com a natureza. Com isso, as práticas sociais possibilitam ao indivíduo a apropriação do que já foi elaborado pelo homem, possibilitando-lhe apropriar-se de sua objetivação. No entanto, a mesma prática social pode levá-lo a uma prática social alienante e alienada. “Ela pode mascarar o real e a sua constituição ao retirar a potencialidade que a história, sendo disciplina e conteúdo, tem para o desvendamento da formação social da mente humanizada” (BARROCO, 2012, p. 47).

Podemos evidenciar que o trabalho é uma condição primordial para a humanização do homem, uma vez que, ao se apropriar das riquezas do mundo e participando do trabalho, os homens desenvolvem as capacidades

---

<sup>8</sup> Processo que diferencia os seres humanos dos animais devido às possibilidades de desenvolvimento que o levam à humanização, ou seja, “[...] nos estudos da Escola de Vygotsky encontramos as funções psicológicas elementares e superiores. As primeiras são radicadas em nossa origem enquanto seres biológicos e as configuram em nossas capacidades básicas inatas. Já as funções psicológicas superiores, nos são outorgadas por meio de nossas relações sociais, sendo necessário o contato com outros seres humanos para que possamos adquiri-las no processo de hominização do homem” (JUNIOR, MORAES e GONÇALVES, 2017, p. 73).

fundamentalmente humanas: “[...] o indivíduo, ao nascer requer mais do que a natureza lhe dispõe para poder viver, precisando apropriar-se do que foi produzido socialmente [...]” (GARCIA, 2021, p. 04).

Segundo Barroco (2007), o autor Vigotski<sup>9</sup> fundamentou seus escritos na concepção marxiana, considerando o trabalho como movedor de todo o processo histórico, defendendo que o homem se humaniza pelas relações de trabalho. Sendo assim, a compreensão da THC é fundamental, pois o seu principal representante tinha a sua bandeira voltada à luta, em especial, à educação de pessoas com deficiência, dando importância significativa às relações sociais e às interações entre os homens.

A THC nos permite a compreensão de que o homem vivencia e reproduz a prática “[...] não só quando se tomam os seus fundamentos filosóficos e teóricos a respeito da constituição do psiquismo humano, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores [...]” (BARROCO, 2007, p. 25). Tal perspectiva teórica toma a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa relação dialética entre o que a humanidade construiu e desenvolveu. Desta forma, as FPS foram geradas no decorrer da história pelas relações de trabalho.

Para Vigotski, as FPS aparecem em dois planos, sendo eles: o primeiro é o plano social e o segundo, o plano psicológico, “[...] em princípio como categoria intersíquica – entre as pessoas – e posteriormente como categoria intrapsíquica – com referência a internalização” (VIGOTSKI, 2000, p.150). Segundo o autor, as FPS:

[...] não são produtos da biologia, nem da história da filogênese pura, mas o próprio mecanismo subjacente às funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processo psíquico continua sendo quase-social (VIGOTSKI, 2000, p. 151).

A mediação cultural é importante no desenvolvimento das FPS, visto que o desenvolvimento é fundamento de toda existência do ser humano. Vigotski (2000) destaca as relações sociais como um resultado da história do desenvolvimento

---

<sup>9</sup> Não há uma única padronização na forma de grafar o nome desse autor. Mas, neste trabalho, adotaremos a grafia Vigotski, porém, respeitaremos outras grafias no caso de citações.

cultural da criança, como a sociogênese das formas superiores de comportamento. Assim, a cultura e o social são determinantes no desenvolvimento das FPS, sendo a cultura produto da vida e da atividade social do ser humano.

Segundo Vigotski (2000), para a criança, desde seus primeiros dias de desenvolvimento, suas atividades adquirem um significado próprio em um dado sistema de comportamento social e, pelo fato de serem dirigidas a objetivos específicos, são refratadas por meio do ambiente que a cerca.

A criança, ao entrar em contato com os significados das diversas formas de comunicação socialmente elaborados, desenvolve características específicas das FPS, ou seja, da percepção, memória, atenção, raciocínio, abstração e demais capacidades, as quais passam a fazer parte do seu mundo. “[...] A compreensão da realidade e as formas de agir ocorrem devido à mediação do outro, por signos e instrumentos [...]” (GARCIA, 2018, p. 98).

A mediação dos signos e significados é responsável por recriar a atividade psíquica, de maneira que aspectos do coletivo são apropriados individualmente. A criança, pela interação com o adulto e com outras crianças, apropria-se dos signos e dos significados.

A fala ocupa lugar privilegiado no desenvolvimento dos processos psíquicos. Inicialmente, com a ajuda da fala, a criança controla o ambiente, posteriormente, controla o seu próprio comportamento. “[...] Simultaneamente ao processo de desenvolvimento, a fala passa a fazer parte de todas as ações da criança, que cotidianamente se depara com situações a serem resolvidas” (GARCIA, 2018, p. 02).

Os instrumentos e os signos são mediadores culturais cuja origem encontra-se na história da humanidade, resultados decorrentes da relação entre pessoas e grupos. Os instrumentos são utilizados pelo homem na realização de seu trabalho e fazem a intermediação entre o homem e o seu objeto de trabalho. Dentre os signos, a linguagem é o sistema simbólico mais complexo criado pelos homens devido à sua necessidade de comunicação. Segundo Saviani (2011),

[...] desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais se foram diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola. Esta aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai

transformando-se lentamente ao longo da História até se erigir na forma principal e dominante de educação. Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre os naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza (SAVIANI, 2011, p. 07).

O autor afirma que o saber que interessa à educação, na concepção aqui empregada, é aquele que resulta do processo de aprendizagem, do trabalho educativo e que permite ao homem aprender a pensar, a avaliar e a agir. Saviani (2011) esclarece que o homem não se constitui naturalmente, ou seja,

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (SAVIANI, 2011, p. 07).

Ainda conforme Saviani (2011), a educação deve tomar como referência o saber objetivo produzido historicamente. Este princípio está em consonância com Vigotski, já que o autor reitera a ideia de que os objetivos da educação sempre estão ligados ao desenvolvimento histórico e às necessidades apresentadas pelo ser humano. Sendo assim, o trabalho educativo é um “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000, p. 17).

A educação contribui para a transformação do sujeito, mesmo sendo determinada pela sociedade, pois é por meio do processo educativo que se estabelece uma reciprocidade entre escola e sociedade, podendo assim a educação interferir na sociedade de forma a contribuir para a sua própria transformação. “[...] O conhecimento elaborado, erudito, clássico, deve ser acessível a todas as crianças e jovens da sociedade, portanto, não deve ser excludente, mas inclusivo” (BATISTA, GONZALEZ e TEXEIRA, 2021, p. 339).

Para Vigotski, a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, “[...] mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 77).

Na mesma perspectiva e apoiados em escritos de Vigotski, Barroco e Leonardo (2016, p. 332) declaram que “[...] nossa defesa deve ser por uma escola que não tenha como meta adaptar-se às deficiências, mas sim lutar para superá-las, principalmente no campo social”.

Libâneo (2012) afirma que a escola tem o papel de fornecer aos alunos a apropriação da cultura: “[...] da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura” (p.13-14).

Vigotski (2001) considera que a inserção da criança na cultura, a interação com as demais crianças e pessoas, por meio de trocas, são condições indispensáveis para seu aprendizado e seu desenvolvimento. Desta forma, o convívio das pessoas com ou sem deficiência é condição indispensável neste processo. A boa escola é fundamental e possibilita a aprendizagem e desenvolvimento para além dos aspectos biológicos.

Os estudos de Vigotski (2000) nos levam a pensar no tipo de aprendizado que a escola pode proporcionar quando considera que todo o desenvolvimento humano tem sua origem e se modifica nas relações sociais. A escola é um espaço social por excelência e nela podem ser estabelecidas relações que atravessam aspectos psicossociais capazes de impulsionar o desenvolvimento de todos os alunos com ou sem deficiência.

De tal modo, não há como colocarmos limites no desenvolvimento de uma criança, mesmo que ela tenha alguma deficiência, pois o que decide, a priori, o caminho deste desenvolvimento não é o que lhe falta, mas sim, nas relações do sujeito com outros, sua “[...] inserção na vida coletiva em que encontra as bases para construir suas funções internas, para fazer-se indivíduo” (CAVALCANTI, 2005, p. 12).

Neste sentido, para se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, é necessário que as estruturas das formas complexas de pensamento da criança com deficiência se desenvolvam em caminhos alternativos, quando o caminho direto é impossibilitado. Sendo assim, a escola como espaço promotor de desenvolvimento traz à educação uma nova responsabilidade, a de promover a humanização dos estudantes, com ou sem deficiência.

A vida social é organizada para as condições do desenvolvimento humano típico e as práticas humanas estão projetadas para o tipo biológico estável. Por essa



razão, é preciso criar formas culturais singulares, que permitam mobilizar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento.

Acostumamo-nos com a ideia de que a pessoa lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que demonstrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos a condicionalidade e a mobilidade das formas culturais da conduta. Do ponto de vista psicológico, essas formas de educação conseguem mostrar o mais importante: a educação logra ensinar à criança surda e à criança cega a linguagem e a escritura, no mais profundo sentido de tais conceitos (VIGOTSKI, 2019, p.251).

Para Vigotski (1997), o desenvolvimento do ser humano está ligado diretamente às experiências constituídas historicamente e por meio das interações que estabelece ao longo de sua vida. Sendo assim, a cultura é o produto da vida social e da atividade do homem. Com o desenvolvimento cultural, é possível compensar a deficiência, quando é “[...] impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se, de um modo ilimitado, a via do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2019, p. 252).

Acreditamos que os escritos de Vigotski tragam elementos fundamentais referentes à área da EE e suas contribuições teóricas são importantes para o trabalho com alunos com e sem deficiência no contexto escolar inclusivo. Hessmann (2013) afirma que Vigotski desenvolveu a THC em um cenário caótico de destruição e miséria após a Revolução Russa no ano 1917. Esse contexto impôs a necessidade de transformação da Rússia, em que os indivíduos deveriam ser formados com a capacidade de planejar ações e dominar a totalidade do processo produtivo. Para Barroco (2007), esse panorama possibilitou a construção de uma educação revolucionária para pessoas com e sem deficiências.

Para a THC, a educação tem um papel revolucionário na vida das pessoas, uma vez que o que ela ensina deve contribuir para transformar a sociedade. Vigotski em sua teoria defende que a humanização não seria “[...] mera maturação biológica no plano ontogenético, nem mera adaptação biológica alcançada na filogênese, e nem na assimilação pelo homem do espírito universal encarnado na cultura [...]” (BARROCO, 2007, p. 203).

Vigostki em seus estudos dá uma nova compreensão do problema das inter-relações do ensino especial e do desenvolvimento da “criança anormal”, marcando uma nova etapa do desenvolvimento da defectologia, uma vez que elevou-a ao nível

“[...] da ciência dialética materialista. Ao dar uma fundamentação teórica às direções, aos princípios e aos métodos da investigação e do diagnóstico das crianças anormais” (VIGOSTKI, 2019, p. 463).

As pesquisas de Vigostki demonstraram a possibilidade do desenvolvimento e da compensação do defeito, devido ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento, em primeiro lugar, das FPS. Segundo o autor, durante o desenvolvimento das FPS, realiza-se a reorganização das relações entre:

[...] o papel determinante da percepção e, logo, da memória, e depois, do pensamento lógico verbal, assim como a incorporação cada vez maior da vontade e a utilização de diferentes procedimentos da mediação [...] (VIGOSTKI, 2019, p. 464).

Sendo assim, Vigostki em seus estudos viu a possibilidade de avançar e aperfeiçoar a atividade cognitiva, na formação da FPS às crianças anormais. O autor afirma que,

[...] a transição lógica dos processos externos com a utilização de apoio, instrumentos e meios das atividades cognoscitiva e das formas de conduta, aos processos internos, é muito importante para o ensino da criança anormal, para familiarizá-la com o desenvolvimento cultural no processo de ensino; essa familiarização ocorre mediante o domínio, primeiramente das funções psíquicas superiores voluntárias, mediatizadas de forma externa, e em seguida, das mediatizadas de forma interna (VIGOSTKI, 2019, p. 464).

A defectologia é considerada uma pedagogia menor, sob a perspectiva tradicional, pois se baseava em uma concepção quantitativa, “[...] antes a calcular y a medir que a experimentar, observar, analizar, diferenciar y generalizar, describir y definir cualitativamente” (VIGOTSKI, 1997, p. 11).<sup>10</sup>

Para Vigostki (2019), as leis gerais do desenvolvimento das crianças normais são observadas também no desenvolvimento das crianças anormais. Segundo ele, o termo defectologia é relativo ao que hoje se conhece como EE.

[...] La defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está

---

<sup>10</sup> Tradução: “[...] antes a calcular e a medir do que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente” (VIGOTSKI, 1997, p. 11).

complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo (VIGOTSKI, 1997, p. 12).<sup>11</sup>

Comungamos com os escritos de Vigostki<sup>12</sup> quando o autor afirma que a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito orgânico, não é menos desenvolvida que seus pares normais. Segundo Barroco (2007), Vigotski quando escreve sobre defectologia moderna, critica o enfoque quantitativo, já que a criança prejudicada por um defeito não é considerada menos desenvolvida que as crianças ditas normais, pois “[...] todo defeito cria estímulo para compensação [...]” (BARROCO, 2007, p. 223).

Para continuar a reflexão, o autor Vigostki defende que o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência (VIGOTSKI, 2011). Nesta direção, Góes (2002) afirma que quando os caminhos naturais estão interrompidos, outros caminhos devem ser buscados, criados e priorizados. Tais caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura. Barroco (2007) também destaca a importância da cultura no processo de humanização do indivíduo, com ou sem deficiência.

Segundo Vigotski (2000, p. 187), o “[...] desenvolvimento não depende da insuficiência orgânica, mas da qualidade das relações culturais a que esta criança está sujeita”. Com base no mesmo referencial, Cavalcanti (2005, p. 12) explica que “[...] as funções superiores são mais educáveis que as elementares, em especial, porque, por vezes, essas últimas se encontram diretamente comprometidas pelo núcleo orgânico, e as primeiras estão nas mãos do grupo social”.

E para que o desenvolvimento aconteça, Vigotski explica que o educador precisa compreender que,

[...] ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de novo todo o curso do desenvolvimento”. Está presente aqui um princípio

---

<sup>11</sup> Tradução: [...] A defectologia está lutando agora por uma tese básica, uma tese que tem como defesa a única garantia de sua existência como ciência, precisamente pela tese que diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

<sup>12</sup> Vigotski em seus estudos fala principalmente da criança cega e da criança surda, referida por ele como surda-muda (termo que manteremos apenas em citações diretas), no entanto, quando abordarmos a questão dos caminhos alternativos, estenderemos a todo PAEE definido pela PEEPEIN (BRASIL, 2008).

que faz com que a educação seja percebida de outro modo, ou seja, podem ser observados dois planos distintos de desenvolvimento no comportamento: o natural e o cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Segundo o autor, as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança “anormal”. “[...] Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos” (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Nesta perspectiva, Vigotski (1997) desenvolveu o conceito de compensação, cujo significado é possibilitar condições e estabelecer relações que permitam aos sujeitos com deficiência apropriar-se do conhecimento, independentemente da sua deficiência. “O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

Vigotski (2019) afirma que:

[...] Da mesma maneira que, em caso de enfermidade ou de extirpação de um dos órgãos pares (rins, pulmões), o outro membro do par assume sua função e desenvolve-se de um modo compensador, o sistema nervoso central também assume a compensação do órgão deficiente ímpar, precisando e aperfeiçoando o funcionamento do dito órgão. O aparelho psíquico forma sobre esse órgão uma superestrutura procedente das funções superiores que facilitam e elevam a efetividade de seu funcionamento [...] (VIGOTSKI, 2019, p. 71).

De acordo Vigotski, para a educação das crianças com “diferentes defeitos”, deve-se considerar os caminhos indiretos e alternativos, criados pela cultura, quando o caminho direto está impossibilitado. O conceito de compensação possibilita ao indivíduo o desenvolvimento cultural, e esse desenvolvimento é a principal esfera para compensar a deficiência. “[...] Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Vigotski (1997) destaca a tese de que toda deficiência cria os caminhos para a elaboração da compensação. Segundo ele, os aparatos psicofisiológicos diferentes dos convencionais oportunizam o desenvolvimento cultural da criança com deficiência e este constitui-se na principal forma de compensar a deficiência. Barroco (2007) afirma que o mecanismo da compensação não seria a substituição das funções comprometidas de alguns órgãos e sentido por outras funções,

explicando que a tarefa da educação consiste em introduzir o indivíduo com deficiência na vida. Vejamos:

Quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal (VIGOTSKI, 2011, 867).

A criança com deficiência pode alcançar níveis elevados de desenvolvimento, no entanto, esse desenvolvimento ocorre de modo diferente, por caminhos distintos, utilizando diferentes meios (VIGOTSKI, 1997).

Sendo assim, “[...] a deficiência orgânica deve ser considerada, mas são as condições sociais e culturais que possibilitam ao ser humano o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores” (GARCIA, 2018, p. 106).

Neste sentido, é importante destacar que Vigotski (1997) defende a apropriação dos instrumentos materiais e intelectuais como forma de superação da condição biológica pela formação do gênero humano. Segundo Barroco (2007), na perspectiva Vigotskiana, a base biológica é inicial, mas são as mediações que ela vivencia “[...] que encaminharão o desenvolvimento numa ou noutra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance do desenvolvimento humano [...]” (BARROCO, 2007, p. 285).

Para compreender a formação do psiquismo humano em pessoas com deficiência, é necessário avaliar como o homem se constitui. Vigostki não diferencia o indivíduo por ter ou não deficiência. Suas contribuições teóricas demonstram que a inserção do homem na sociedade possibilita que ele desenvolva suas FPS, uma vez que o processo de humanização envolve a superação do condicionamento biológico por meio da apropriação cultural.

[...] Nesta perspectiva educacional, esta universalização deve ocorrer e a escola, sendo ou não especial, deve contribuir consistentemente neste processo, deslocando a discussão de um caráter segregador para o emancipatório. Sob este prisma e tomando como base a

teoria vygotskiana, acreditamos na educação inclusiva, em políticas públicas que, ao se efetivarem realmente, promovam mudanças. Que não fiquem só no acolhimento, no conviver juntos, mas que possibilitem às escolas condições para desempenharem a sua função, a de promover o conhecimento e elevar o homem à condição humana (GARCIA, 2015, p. 91).

A inserção do indivíduo na cultura é um processo dialético, pois a condição humana não está relacionada à sua natureza, mas é construída por meio do processo histórico-cultural. Fica evidente, segundo os escritos do autor, que cabe à educação criar um sistema especial de signos culturais, adaptados às especificidades da organização psicofisiológica da criança “anormal”. Quando os caminhos naturais de apropriação da cultura são substituídos por caminhos alternativos, podemos dizer que a THC revolucionou a concepção de deficiência ao propor o desenvolvimento das potencialidades, enfatizando a capacidade e não o déficit tanto em relação aos processos de aprendizagem individuais, como coletivos.

### 3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, bem como a caracterização do município em que os dados foram coletados. Analisamos também, qualitativamente, os dados da pesquisa documental e de campo referentes à Campo Mourão. Para a realização desta pesquisa, o projeto intitulado **Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Um Estudo Sobre a Implementação na Rede Municipal de Ensino de Campo Mourão** foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR – CAAE nº 47501321.6.0000.9247, em 15 de junho de 2021, tendo obtido autorização para ser realizado sob Parecer nº 4.766.012. A coleta de dados<sup>13</sup> foi realizada mediante questionário semiestruturado de forma presencial com as coordenações da Secretária de Educação do respectivo município.

A seguir, os escritos prosseguem com os dados referentes à pesquisa de campo e análise dos mesmos.

#### 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nesta pesquisa, delimitou-se como objeto de investigação a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental/Anos Iniciais, cuja responsabilidade administrativa é municipal. Portanto, o problema da pesquisa está definido da seguinte forma: como estão se efetivando as Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Campo Mourão?

Os fundamentos desta pesquisa, como já informados na introdução, encontram-se no Materialismo Histórico e Dialético (MHD). Para fundamentar a escolha da base filosófica, dialogamos com Gil (2007) e Severino (2007). Escolhemos esse referencial teórico por entendermos que ele nos permite o conhecimento da totalidade e da historicidade dos fatos, sendo fundamentos para estabelecer uma nova prática social.

Para Severino (2007, p.101), “[...] o conhecimento não pode ser entendido

---

<sup>13</sup> A coleta de dados foi efetivada mediante autorização dos sujeitos participantes da pesquisa, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, segundo orientações do CEP (APÊNDICE A).

isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é apenas uma questão de saber, mas também de poder”. Por essa razão, a práxis humana é uma ação histórica e social guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana (SEVERINO, 2007).

A pesquisa para Gil (2008) é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo apresentar respostas para os problemas que se apresentam na realidade vivenciada. “[...] É racional porque se vale sobretudo da razão, e não de sensação ou impressões, para chegar a seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de ideias organizadas” (GIL, 2008, p. 22). Entretanto, para que seja possível traçar e compreender um fenômeno e suas relações, é preciso utilizar de instrumentos que possibilitem fornecer as informações para descrever com fidedignidade a realidade em questão.

Para a análise, reflexões e respaldo desta pesquisa, buscamos também embasamento na Teoria Histórico-Cultural (THC), pois essa abordagem teórica é fundamentada em princípios marxianos e coaduna com o intuito da pesquisa. Dambros (2013) ressalta que Vigostki pautava-se nos escritos marxianos, por considerar que todos os fenômenos sociais devem ser estudados como processos em movimento, não secundarizando sua totalidade.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com o levantamento e a reflexão sobre documentos oficiais que subsidiaram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Na sequência, tratou-se também sobre as contribuições da THC para a Educação de educandos com ou sem deficiência. É um estudo de caráter teórico-prático: o aspecto teórico abrange a análise de documentos oficiais sobre a proposta de educação inclusiva. Quanto ao aspecto prático da pesquisa, os dados de campo foram coletados por meio da pesquisa de campo.

É uma pesquisa qualitativa e nos apoiamos também em Gil (2007) para explicar que as pesquisas de levantamento caracterizam-se pela interrogação direta a um grupo de pessoas, sobre o problema a ser pesquisado, com posterior análise dos dados.

Nesta pesquisa, a opção por utilizar da entrevista semiestruturada mostrou-se adequada, uma vez que permite uma conversa com os participantes por intermédio de um roteiro previamente planejado, mas flexível, possibilitando diálogos nos quais



os entrevistados ficam mais à vontade para relatar suas experiências e expectativas (GIL, 2008).

A parte teórica e revisão documental compreende a análise de documentos oficiais e pesquisas sobre a proposta de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em especial a de 2008. Também trouxemos documentos do estado do Paraná e municipais referentes à EE.

A seguir, passaremos a explicar os passos trilhados neste trabalho:

- Formulação do questionário semiestruturado para o estudo, entrevista e levantamento.
- Arrolamento de ações e encaminhamentos das políticas públicas inclusivas junto à Secretaria Municipal e suas coordenações do ano de 2021, sendo elas: Coordenação da Educação Especial, Secretaria da Educação e Coordenação do Ensino Fundamental/Anos Iniciais do município de Campo Mourão/PR.
- Número de alunos público-alvo da Educação Especial neste período nos Anos Iniciais, tanto no ensino regular como em SRM (mapeamento do ano de 2021), desde o primeiro ano ao quinto ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).
- Levantamento do número de SRM neste período no município, concursos públicos realizados, contratação de professores no ensino regular para apoio pedagógico e para SRM, bem como formação continuada dos professores.
- Elaboração do Produto Educacional, obrigatório para o mestrado profissional, o qual se trata de um material didático com intuito de ser disponibilizado aos profissionais por ambiente virtual ATLA. Esse ambiente é um aplicativo de ensino com recursos tecnológicos que ajuda no processo de Transformação Digital para a Educação Básica. Neste aplicativo, constará de conteúdo para estudo com os temas referentes à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, por intermédio de documentos oficiais, estudos sobre a THC e análise da pesquisa realizada.

O roteiro de entrevistas semiestruturadas foi elaborado com base na Deliberação Nº 02/2016 e Instrução Nº 07/2016 – SEED/SUED e Instrução Nº 09/2018 – SEED/SUED do estado do Paraná e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008) e está disponível como

apêndice. As entrevistas semiestruturadas ocorreram de agosto de 2021 a março de 2022 com as Coordenações da Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Mourão, nas datas de disponibilidades dos entrevistados de forma presencial. Este município foi escolhido por ser o município em que a pesquisadora reside e atua como docente.

Para a realização da pesquisa de campo, inicialmente solicitou-se autorização à Secretaria Municipal de Educação (SECED) e dirigimos-nos até a Coordenação da Educação Especial para explicitarmos os objetivos da pesquisa. Naquele momento, foi disponibilizado para assinatura o Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Apêndice A). De posse da autorização, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética.

Após a autorização do Comitê de Ética, iniciou-se a realização da pesquisa de campo. Antes do início de cada entrevista, foi disponibilizado e explicado aos profissionais sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice B) e disponibilizada respectiva cópia. É importante ressaltar que desde o primeiro contato com a SECED, seus profissionais se colocaram à disposição para realização da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, foram gravadas e transcritas na íntegra para preservar a fidelidade das informações. Alguns dados foram solicitados um tempo para levantamento e envio posterior via aplicativos como *WhatsApp* e E-mail.

O instrumento utilizado para a coleta de dados nesta pesquisa consistiram em um roteiro de caracterização para as entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) que tratou de questões relativas à Educação Especial (EE). Responderam à entrevista os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SECED) do município pesquisado.

Por meio do roteiro de caracterização, composto por três questões centrais, foram contemplados os seguintes temas norteadores: Inclusão dos alunos no Município de Campo Mourão/PR; Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); e referente aos critérios para organização funcional do Atendimento Educacional Especializado (AEE/SRM).

Após a apresentação da natureza metodológica, torna-se importante explicitar os critérios utilizados para a pesquisa de campo, tais como:

caractarezição do município da pesquisa, caracterização da EE e análise dos dados coletados.

### 3.1.1 Caraterização do município pesquisado

Campo Mourão é uma cidade do estado do Paraná, localizada a 24°02'38" de latitude sul e a 52°22'40" de longitude oeste do Meridiano de Greenwich, com uma altitude média de 630 metros acima do nível do mar (BOVO e ANDRADE, 2012). Campo Mourão é a 21ª entre as 50 cidades mais populosas do estado do Paraná. Distante 450 quilômetros de Curitiba, a capital do estado do Paraná, é a cidade-polo da Microrregião 12, que agrega 25 municípios, somando uma população regional de aproximadamente 357 mil habitantes.

O município se estende por 757,9 km². Sua densidade demográfica é de 115,05 habitantes por km² no território do município. Vizinho dos municípios de Peabiru, Araruna e Farol, Campo Mourão se situa a 83 km a Sul-Oeste de Maringá.

**Mapa 2** - Mapa do Estado do Paraná com ênfase em Campo Mourão



**Fonte:** Google Imagem (2021). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Campo\\_Mour%C3%A3o#/media/Ficheiro:Parana\\_Municip\\_CampoMourao.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Campo_Mour%C3%A3o#/media/Ficheiro:Parana_Municip_CampoMourao.svg).

O município é predominantemente agrícola, tem no plantio de soja e milho seus principais produtos agrícolas, sendo Sede da maior cooperativa do Brasil e a terceira maior do mundo, a Cooperativa Agropecuária Mourãoense (Coamo).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, a população estimada para o município de Campo Mourão era de 96.102 habitantes. Quando analisado o Censo escolar, o número de alunos matriculados é de 20.456 entre as modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Médio. O índice de mortalidade infantil médio na cidade é de 12.92 para 1.000 habitantes nascidos (IBGE, 2017).

Como nosso objeto de estudo consiste na verificação da implementação da PNEEPEI no município em questão, ou seja, dados como caracterização do município são importantes para situar a pesquisa. Na sequência, a discussão centra-se na caracterização da EE do município pesquisado.

### **3.1.2 Caracterização da Educação Especial do município de Campo Mourão**

A história da Educação Especial no município de Campo Mourão iniciou-se em 1974 com a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1980, foi autorizado pela Secretaria de Estado da Educação, com supervisão do Departamento de Educação Especial (SEED/DEE), a primeira Classe Especial para Surdos, no ano de 1990. Essa Classe Especial passou a denominar-se Centro Municipal de Treinamento e Reabilitação Auditiva (CEMTRAU).

Nove anos depois, passou a funcionar como Ensino Fundamental no período diurno e dois anos depois passou a atender a Educação Infantil. No ano de 2012, foi alterada sua denominação de Escola Municipal de Educação Especial Espaço Aberto – Ensino Fundamental para Escola Municipal Bilíngue para Surdos Espaço Aberto – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial (CAMPO MOURÃO, 2015).

No ano de 1999, a Escola Municipal Professor Florestan Fernandes teve autorização de funcionamento para um Centro de Atendimento Especializado, área da Deficiência Visual (DV), que funciona até o presente ano.

No ano de 2004, foi aprovada a Lei nº 1837, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Valorização do Magistério do município de Campo Mourão, o qual estabelece em seu Art. 60 que o professor integrante do Quadro Próprio do Magistério em exercício de atividade especializada de educação e reabilitação de aluno “portador de necessidades especiais” em salas de recursos,

classe especial ou escolas especializadas receberá adicional calculado sobre o grau inicial, com base na carga horária semanal de trabalho.

Foi em 2005 que a APAE foi reconhecida pelo Ministério da Saúde pelos serviços de saúde prestados durante sua história, efetivando convênio entre APAE e Sistema Único de Saúde (SUS), fazendo parte também da Política Nacional de Saúde.

Já no ano de 2002, iniciou-se a implantação das Salas de Recursos (SR) no município de Campo Mourão. Na época foram abertas 11 salas com 20 horas semanais, atendendo 150 alunos. A partir de 2010, deu-se início à implantação, em que 14 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram disponibilizadas por meio do Ministério da Educação (MEC). Todas apresentaram-se equipadas com recursos físicos e pedagógicos.

No ano de 2011 foram transformados os serviços das SR e SRM – Tipo I em SRM conforme a Instrução nº 016/2011, que estabelecia critérios para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual (DI), deficiência física neuromotora (DFN), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e transtornos funcionais específicos (TFE), matriculados na rede pública de ensino. Em 2014, eram 29 SRM – Tipo I, localizadas em 17 unidades de ensino as quais ofertavam o Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei Federal nº 13.005, o qual foi instituído para garantir acesso à educação de qualidade para todos. O PNE apresenta novas práticas de ensino, apontando a necessidade de subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora, garantindo o atendimento das especificidades dos alunos que constituem o PAEE.

Em relação ao Plano de Educação do município de Campo Mourão (PEMCM), ele é um documento que define diretrizes, metas e estratégias para o setor educacional do município por um período de 10 anos. Foi aprovado em 2015 para o decênio de 2015-2024. Sobre a EE de Campo Mourão, é direcionada a meta 10, que tem como objetivo:

Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede

regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (CAMPO MOURÃO, 2015, p. 103).

Para o cumprimento desta meta, foram traçadas algumas estratégias a serem realizadas, das quais podemos destacar: ampliação das SRM; o investimento na formação continuada de todos os profissionais da educação, equipes administrativas e apoio operacional escolar para o AEE nas escolas urbanas, do campo e indígenas; criar atendimento de Estimulação Essencial na Educação Infantil, para atender à criança que apresente atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, garantindo que o trabalho pedagógico seja realizado por um professor especializado em EE buscando parcerias com a saúde; garantir a oferta do AEE complementar e suplementar de qualidade a todos os alunos com deficiência, TGD, AH/SD, TFE, matriculados na rede pública de educação básica.

Além de manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade de todos os alunos nas instituições de ensino, garante-se o acesso e a permanência por meio de ações que eliminem as barreiras atitudinais da comunidade escolar, ofertando transporte acessível, com acompanhante quando necessário, bem como a disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva (TA) (CAMPO MOURÃO, 2015).

É possível observar que PEMCM apresenta direcionamentos quanto à inclusão do PAEE, desde a Educação Infantil, assim como a formação continuada dos professores que atuam no AEE e no ensino regular, buscando o acesso, permanência e ensino de qualidade do público-alvo.

De acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020, o indicador<sup>14</sup> 4C:

No que tange às diferenças regionais, para o Indicador 4C, é importante destacar que, em 2019, a região Sul é a que exibe o maior percentual (57,3%), seguida pela região Norte, com 52,5%. O menor valor do Indicador 4C é encontrado na região Nordeste (41,1%) (BRASIL, 2020, p. 125).

---

<sup>14</sup> Os indicadores têm o papel de acompanhar o plano, isso exige que eles sejam estáveis de modo que alterações em seus valores decorram de mudanças na própria realidade e não nos métodos do indicador. Os indicadores também devem ser bem desenhados, de modo que possam ser estáveis ao longo da vigência do plano, possibilitando análises sobre a melhora ou não das condições educacionais com o passar dos anos (BRASIL, 2016).

Para o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e AH/SD que estudam em classes comuns da Educação Básica, encontra-se abaixo do percentual a nível Nacional que, de acordo com o site do Observatório do Plano Nacional de Educação, é de 82% em 2016. Essa diferença ocorre na maioria dos municípios do estado do Paraná. Em Campo Mourão, há oferta de vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Classes Especiais nas Escolas Municipais, Escola Municipal Bilíngue para Surdos, que oferta Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Escolas de Educação Básica na Modalidade de EE, que ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos – Fase I.

Em Campo Mourão (2020), foi criado o Decreto nº 8.530, o qual dispõe sobre os critérios para os encaminhamentos dos alunos matriculados nas classes especiais da rede municipal de ensino. Considerando a Proposta Pedagógica Curricular para a classe especial elaborada pela SECED, em seu Art. 1 é estabelecido que o encaminhamento do aluno da classe especial para a classe comum ou Escola Especial será feito por meio de avaliação e classificação, sendo ela:

I - Ao ser avaliado e classificado, e com idade inferior a 14 anos, o aluno poderá ser matriculado no ano referente a classificação em uma unidade regular de ensino pública ou particular nos anos iniciais do Ensino Fundamental; II - Ao ser avaliado e classificado, e com idade superior a 15 anos, o aluno deverá ser matriculado no ano referente a classificação em uma unidade regular de ensino pública ou particular que ofereça a Educação de Jovens e Adultos fase I ou II; III - Ao ser avaliado e classificado, e com idade superior a 15 anos e, não sendo possível continuar a escolarização devido ao significativo comprometimento intelectual o que resultou na necessidade de apoio constante e de alta intensidade em todas as áreas, será encaminhado para Escola Especial visando a melhoria de qualidade de vida (CAMPO MOURÃO, 2020, s/p).

É importante ressaltar que o encaminhamento só será feito após o consentimento dos responsáveis legais do aluno (CAMPO MOURÃO, 2020). O município de Campo Mourão faz parte do Núcleo Regional de Educação (NRE) que atende 16 (dezesseis) municípios, sendo eles: Altamira do Paraná, Araruna, Barbosa Ferraz, Campina da Lagoa, Campo Mourão, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Farol, Fênix, Iretama, Luiziana, Mamborê, Nova Cantu, Peabiru, Quinta do Sol e Roncador. Sendo assim, o município em questão segue as políticas

estaduais, via deliberações e instruções normativas enviadas pelo NRE. A SECED informou-nos que o município segue os encaminhamentos e instruções da legislação do estado do Paraná, uma vez que o município não tem sistema próprio de ensino.

### 3.1.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Para a realização da pesquisa de campo, inicialmente solicitou-se autorização à Secretaria de Educação do município pesquisado e aprovação pelo Comitê de Ética. Os sujeitos participantes da pesquisa do município de Campo Mourão constam no quadro 4. Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para designá-los.

**Quadro 4** - Sujeitos da Secretaria da Educação Municipal entrevistados em 2021.

<b>Sujeitos Entrevistados – SECED</b>	<b>Participantes</b>	<b>Total</b>
Secretária da Educação	Rita	1
Coordenadora da Educação Especial	Roseli	1
Coordenadora do Ensino Fundamental	Andreia	1
Pedagoga da Equipe Multiprofissional	Sonia	1
	<b>Total</b>	<b>4</b>

**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

O quadro 4 apresenta os profissionais da Secretaria de Educação (SECED) do município pesquisado. Um dos critérios para a realização da coleta de dados foi a entrevista semiestruturada de forma presencial com a Secretária da Educação (Rita), Coordenadora da Educação Especial (Roseli), Coordenação do Ensino Fundamental (Andreia) e Pedagoga da Equipe Multiprofissional (Sonia).

O objetivo da entrevista com as coordenadoras consistiu em compreender os encaminhamentos e ações já existentes a partir da PNEEPEI de 2008 (nacional), em conformidade com as legislações estaduais e do município, nas escolas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) do município pesquisado.

## 3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA COLETA DE DADOS DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO

Neste item, analisaremos os dados coletados no município de Campo Mourão. Como anunciado anteriormente, o roteiro de entrevista semiestruturado utilizado foi constituído por questões relativas à EE, que permitiram a caracterização



da pesquisa e que serão utilizadas como **categorias de análise**. A saber, as três categorias elencadas são:

- Inclusão dos alunos no Município de Campo Mourão;
- Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM;
- Organização funcional do Atendimento Educacional Especializado – AEE/SRM.

As entrevistas com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SECED) teve como intuito obter informações acerca das legislações do município sobre a EE; a formação do professor para trabalhar AEE; e os recursos disponibilizados para Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Foi por meio das respostas dos profissionais da SECED que os dados da pesquisa de campo foram coletados.

Em um primeiro momento, consideramos importante fazer o **levantamento dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)** do município em questão. A seguir, apresentamos na tabela 1 os dados retirados do portal do MEC, considerando o período entre os anos de 2013 a 2019 quanto ao IDEB do município pesquisado. Nossa análise restringiu-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Tabela 1** - Índices do IDEB do ano de 2013 a 2019 de Campo Mourão

<b>RESULTADOS IDEB CAMPO MOURÃO 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais)</b>				
	2013	2015	2017	2019
Município de Campo Mourão				
Metas Projetadas	5.3	5.6	5.8	6.1
IDEB observado	6.0	5.9	6.3	6.2

**Fonte:** Quadro organizado pela autora com base em BRASIL (2020).

A opção pelas tabelas visa demonstrar, de forma individualizada, os dados obtidos. Observamos no quadro acima que ocorreu no município de Campo Mourão uma evolução nos índices do IDEB de 2013 a 2019. Os índices mostram que as metas projetadas para os anos foram superadas. Cabe ressaltar que a meta do Governo Federal é que a educação brasileira chegue ao índice geral de 6,0 em 2022, ano bicentenário da Independência.

Verificou-se que no município pesquisado, a rede municipal de ensino até o segundo semestre de 2021 contabilizava 39 instituições, totalizando 9.470 alunos atendidos. A Secretaria Municipal de Educação (SECED) deste município conta com

21 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)<sup>15</sup>, 22 Escolas Municipais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais). Destas escolas, 05 oferecem período integral, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA I). Dentre os estudantes atendidos pela rede municipal de ensino, 518 são alunos PAEE inseridos em atendimentos de complementação e suplementação<sup>16</sup>.

De acordo com o Boletim Estatístico oferecido pela SECED em 2021, o município apresentava um total de 2206 matrículas na Educação Infantil, 5446 no Ensino Fundamental, 43 alunos distribuídos em 9 classes especiais, 5 em Centro de Atendimento Especializado para Deficiência Visual (DV) e 43 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para melhor visualização, os dados são apresentados na tabela a seguir. Vejamos:

**Tabela 2 - Demonstrativo de Matrículas no município de Campo Mourão 2021**

<b>Demonstrativo de matrículas</b>	<b>Números de alunos</b>
Educação Infantil Integral (0-3 anos)	1625
Educação Infantil Parcial (0-3 anos)	303
Educação Infantil Integral (4 a 5 anos)	278
Educação Infantil Parcial (4 a 5 anos)	1126
Ensino Fundamental de 9 anos- Anos Iniciais	5446
Educação de Jovens e Adultos – Fase I	43
Classe Especial	43
Centro de Atendimento Especializado para Deficiência Visual (DV)	5
<b>Total Educação Infantil e Ensino Fundamental</b>	<b>9470</b>

**Fonte:** Quadro organizado pela autora com base no Boletim Estatístico da Educação Básica fornecido pela SECED.

A seguir, apresentamos na tabela 3 o número de alunos PAEE atendidos de forma complementar (DI, DFN, TGD e TFE), suplementar (AH/SD) ou no apoio pedagógico (alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que não fazem parte da EE) nas escolas do município pesquisado em SRM. Para manter o anonimato das escolas, foram utilizados letras no lugar dos nomes.

<sup>15</sup> CMEIs - são estabelecimentos de ensino municipais de Campo Mourão que oferecem as modalidades de Educação Infantil.

<sup>16</sup> Segundo Brasil (2011) o AEE é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar a formação dos alunos com deficiência, TGD, como apoio permanente e limitado, no tempo e na frequência dos estudantes às SRM ou II - suplementar a formação de alunos com AH/SD.

**Tabela 3** - Número de alunos atendidos de forma complementar e suplementar nas escolas municipais no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) em 2021

<b>ESCOLAS</b>	<b>SRM</b>	<b>SALA DE RECURSOS AH/SD</b>	<b>APOIO PEDAGÓGICO</b>	<b>TOTAL</b>
Escola A	11	-	-	11
Escola B	-	-	-	0
Escola C	-	-	-	0
Escola D	12	-	-	12
Escola E	-	-	32	32
Escola F	11	-	-	11
Escola G	21	-	-	21
Escola H	13	-	35	48
Escola I	-	-	8	8
Escola J	9	-	-	9
Escola K	21	-	-	28
Escola L	9	21	43	73
Escola M	19	-	33	52
Escola N	-	-	-	0
Escola O	17	-	-	17
Escola P	18	-	-	18
Escola Q	24	-	-	24
Escola R	-	-	-	0
Escola S	9	-	-	9
Escola T	18	-	64	82
Escola U	12	-	-	12
Escola V	16	-	35	51
<b>TOTAL</b>	<b>240</b>	<b>21</b>	<b>250</b>	<b>513</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pela Coordenadora da Educação Especial.

É possível verificar por meio da tabela 3, que de 22 unidades de ensino, apenas seis não ofertam em nenhum período a SRM. Vale destacar que o município ainda atende o Centro de Apoio Especializado na Área da Deficiência Visual (CAEDV), havendo uma sala com cinco alunos matriculados. Em análise comparativa entre o número de matrículas de alunos PAEE no ensino comum e de distribuição de SRM e Apoio Pedagógico, observamos que o município de Campo Mourão avançou ao propor condições de acesso à escola comum aos alunos com deficiência. Em Campo Mourão (até a data da entrevista em 2021), havia 21 SRM e duas salas de Estimulação Essencial<sup>17</sup> em escolas municipais.

O município segue o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que traz a definição do AEE e os conceitos de complementar e suplementar, como já descrito na seção 2. Na ocasião da pesquisa, constava a matrícula de 432 alunos PAEE nas escolas municipais de Campo Mourão no segundo semestre de 2021. Na pergunta

<sup>17</sup> Nestas salas são atendidos alunos 0 a 5 anos de idade que apresentem dificuldades de aprendizagem.

sobre o público-alvo atendido pelo AEE, a Coordenadora do Ensino Fundamental (Andreia) disponibilizou os seguintes dados:

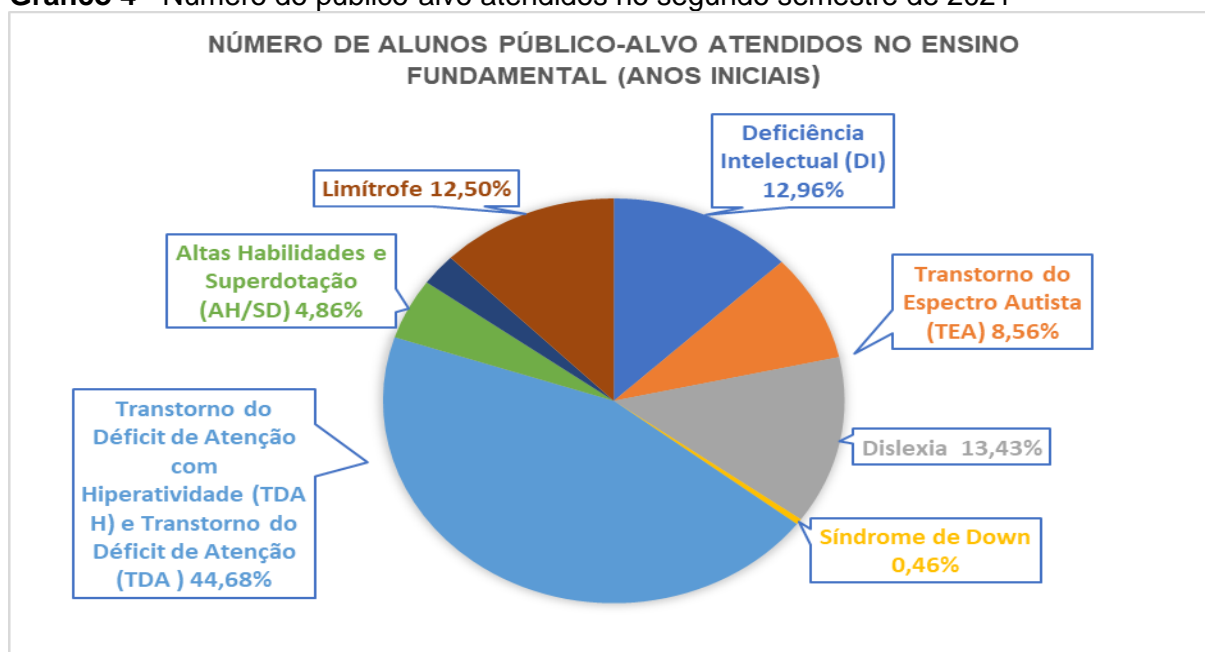
**Tabela 4 - Número de educandos público-alvo atendidos no 2º semestre de 2021**

<b>Número de alunos público-alvo atendidos no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)</b>	
<b>Público-alvo</b>	<b>2021</b>
Deficiência Intelectual (DI)	56
Surdos	11
Dislexia	58
Síndrome de Down	02
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Déficit de Atenção (TDA)	193
Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD)	21
Limítrofe	54
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	37
<b>Total</b>	<b>432</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pela Coordenadora da Educação Especial em 2021.

Reafirmamos que nos documentos oficiais nacionais, o PAEE são os alunos com deficiências, TGD e AH/SD. Conforme os dados coletados na SECED, os alunos TFE são contemplados no AEE oferecido nas SRM do município em questão. Para melhor visualização das informações, segue o gráfico 4, apresentando em forma de percentuais em relação ao total de 432 alunos PAEE do município pesquisado.

**Gráfico 4 - Número do público-alvo atendidos no segundo semestre de 2021**



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2021).

O gráfico 4 demonstra que os alunos com DI são 12,96%, mas, deste percentual, apenas 3,01% frequentavam o ensino comum e que 9,95% frequentavam ainda as classes especiais. Com esse percentual, podemos dizer que embora a legislação e os documentos de implantação das políticas públicas de EI venha ocorrendo, no município pesquisado encontramos um número significativo de alunos DI ainda em classes especiais. A grande questão é: por que o percentual de alunos com DI em classes especiais é maior do que os que frequentavam o ensino comum?

É importante ressaltar que embora a PNEEPEI esteja posta, muitas ações e encaminhamentos vão na contramão de tais políticas. Tal fato foi enfatizado pelas entrevistadas que seguem a política nacional referente à inclusão, em especial, a PNEEPEI de 2008, mas, segundo os dados disponibilizados pelo SECED, o município ainda abriu mais classes especiais após a política de 2008 e até o presente ano de realização da pesquisa, mantinham-se nove classes especiais.

Contribuindo com a reflexão, Garcia (2015) afirma que a democratização do ensino possibilita a transparência entre o paradoxo de inclusão e exclusão, ficando evidente que apesar do acesso à escola ter se universalizado, “[...] a exclusão continua sendo realidade para os indivíduos que não têm um padrão homogêneo no contexto escolar [...]” (p. 185). Podemos dizer que segundo os dados apresentados, exclusão continua ocorrendo para pessoas que não se enquadram nos padrões de homogeneização estabelecidos pelo sistema educacional.

No entanto, é importante considerar que, para sua efetivação, são necessárias ações governamentais que ultrapassem interesses restritos, para que não seja apenas uma inclusão de direito, mas sim, uma inclusão de fato.

Sobre alunos com TDA/H, são 44,68% do público atendido pelo SRM na Rede Municipal de Campo Mourão no segundo semestre de 2021. Acreditamos que esses dados precisam também de uma maior atenção, visto que se a criança não faz parte do PAEE, suas dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas com outros fatores, como por exemplo, a metodologia de ensino desenvolvida na Educação Básica, dentre outros fatores.

Na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (conhecido como DSM-5), publicado em 2013 pela Associação Psiquiátrica Americana, o TDAH é classificado como transtorno do desenvolvimento neurológico e definido como “[...] padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-

impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento [...]” (APA, 2014, p. 59).

Para exemplificar os critérios diagnósticos, apresento os sintomas listados no DSM-5. No caso do padrão de desatenção, o que interfere no funcionamento do desenvolvimento é: não presta atenção a detalhes ou comete erros nas tarefas escolares; tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades recreativas; parece não escutar quando lhe fala diretamente; não segue instruções e não termina seus deveres escolares; tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; evita, não gosta ou se mostra pouco entusiasta em iniciar tarefas que exijam esforço mental constante; perde coisas necessárias para tarefas ou atividades; se distrai com facilidade por estímulos externos; esquece as atividades diárias (APA, 2014).

No padrão de hiperatividade e impulsividade: agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira; se levanta em situações em que se espera que permaneça sentado; corre ou escala em situações inapropriadas; é incapaz de jogar ou se envolver tranquilamente em atividades recreativas; está frequentemente “ligado”; fala demais; deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída; h) tem dificuldade para aguardar sua vez; interrompe os outros ou se intromete (APA, 2014).

Nota-se que os “sintomas” do TDAH estão relacionados a comportamentos e atitudes que qualquer criança pode apresentar de forma frequente em situações diferentes, como também a fenômenos que interessam diretamente à escola.

Segundo Rohde et al. (2000), o processo de avaliação diagnóstica deve envolver a coleta de dados com os pais, com a criança e com a escola. Os autores explicam algumas intervenções escolares para os alunos com diagnóstico de TDAH,

[...] idealmente, as professoras deveriam ser orientadas para a necessidade de uma sala de aula bem estruturada, com poucos alunos. Rotinas diárias consistentes e ambiente escolar previsível ajudam essas crianças a manterem o controle emocional. Estratégias de ensino ativo que incorporem a atividade física com o processo de aprendizagem são fundamentais. As tarefas propostas não devem ser demasiadamente longas e necessitam ser explicadas passo a passo. [...] Muitas vezes, as crianças com TDAH precisam de reforço de conteúdo em determinadas disciplinas. Isso acontece porque elas já apresentam lacunas no aprendizado no momento do diagnóstico, em função do TDAH [...] (ROHDE et al., 2000, p. 09).

Um dos principais sintomas é a indisciplina para o diagnóstico do TDAH, pois isso permite que uma criança considerada “indisciplinada” pela escola possa ser facilmente confundida com uma criança TDAH, o que pode explicar os elevados índices desse público atendido pela SECED do município de Campo Mourão.

Encontramos no município de Campo Mourão 21 crianças com diagnóstico AH/SD. Podemos assim dizer que, neste município, o trabalho no ensino regular e na SRM, são complementar ou suplementar. No item referente ao diagnóstico no município como PAEE, a Equipe da SECED afirma que esse serviço é destinado a educandos com DI, DFN, TGD AH/SD e TFE. Reafirmamos que nos documentos oficiais nacionais, o PAEE são os alunos com deficiências, TGD e AH/SD.

A tabela abaixo mostra o número de matrículas na Rede Municipal de Ensino do município de Campo Mourão distribuído no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) em 5.548 matrículas, as quais destas, 98 matrículas correspondiam à EE.

**Tabela 5** - Matrículas na Educação Básica segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa – 2021

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	-	3.824	840	4.664
Creche	-	-	1.874	325	2.199
Pré-escolar	-	-	1.950	515	2.465
Ensino fundamental	-	3.550	5.548	2.130	11.228
Ensino médio	136	2.387	-	563	3.086
Educação profissional	136	757	-	389	1.282
Educação especial - classes exclusivas	-	-	98	341	439
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	580	40	435	1.055
Ensino fundamental	-	243	40	252	535
Ensino médio	-	337	-	183	520
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	<b>6.855</b>	<b>9.412</b>	<b>4.357</b>	<b>20.760</b>

**Fonte:** MEC/INEP.

**Nota:** A soma das parcelas pode divergir do total do Estado em razão de que um aluno pode estar matriculado em mais de uma modalidade de ensino, conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgada pela fonte (INEP).

Com base nos documentos que normatizam a EE no município de Campo Mourão, na produção acadêmica e nos dados disponíveis pelo INEP, é possível observar que os documentos municipais estão em articulação com disposto nos documentos nacionais e estaduais apresentados na seção 2, dados sobre a efetivação da PNEEPIN, garantindo avanços com relação à matrícula e à ampliação de serviços e recursos que atendam às necessidades dos alunos PAEE

matriculados no ensino comum.



## 4 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO

Nesta seção, apresentamos a análise desta pesquisa, bem como a caracterização dos dados que foram coletados. Sendo assim, seguindo o objetivo de traçar um panorama da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no município de Campo Mourão/PR, descrevemos, nesta seção, os dados coletados referentes às três categorias de análise que constam no roteiro da entrevista semiestruturada.

### 4.1 CATEGORIAS E ANÁLISES DOS DADOS DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas com base na Deliberação N.º 02/2016 e Instrução N.º 07/2016 - SEED/SUED do estado do Paraná e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008). Uma vez realizada a investigação de campo, os dados obtidos foram analisados seguindo os pressupostos teóricos de Bardin (2016).

Segundo Bardin (2016) a análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, “[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos [...]” (p.37). Para o autor mesmo que em primeiro momento seja feito um tratamento descritivo das entrevistas, este procedimento não é exclusivo da análise de conteúdo. Sendo assim, a análise de conteúdo visa verificar hipóteses do que está implícito nos conteúdos pesquisados.

Segue a transcrição das entrevistas e com suas respectivas categorias de análise:

- Inclusão dos Alunos no Município de Campo Mourão;
- Salas de Recursos Multifuncionais/SRM;
- Organização Funcional do Atendimento Educacional Especializado/AEE/SRM.

A seguir, no quadro abaixo, seguem os dados das entrevistas realizadas sobre a inclusão dos alunos no município. Vejamos:

**Quadro 5** - Inclusão dos alunos no Município de Campo Mourão

<b>1- Inclusão dos Alunos no Município de Campo Mourão</b>				
	Secretária da Educação	Coordenadora da Educação Especial	Coordenadora do Ensino Fundamental	Pedagoga Equipe Multiprofissional
Encaminhamentos e ações referentes às políticas públicas inclusivas no município de Campo Mourão/PR	O movimento no município pela EI seguiu as orientações da políticas nacionais e do governo do estado.	Depois de realizado o diagnóstico, são feitos os encaminhamentos e nas devolutivas os profissionais da Equipe Multiprofissional especificam o trabalho a ser realizado. Adaptação curricular tem que ser feita com diferenciação para que o orientador ou professor da SRM faça o trabalho colaborativo previsto na instrução da SRM. Se forem encaminhamentos de saúde, no caso de DI e TEA, aí tem direito de atendimentos de saúde na APAE.	A partir do momento que o aluno tem o laudo, nós da Equipe da SECED acompanhamos se esse aluno está tendo todos os subsídios adequados para inclusão na sala regular e se o professor está fazendo a adaptação curricular para esse aluno.	Fazemos o processo de verificar a dificuldade de aprendizagem do aluno para posteriormente fazermos a avaliação com a Equipe Multiprofissional, e em seguida, os encaminhamentos relevantes de acordo com a necessidade do aluno.
O município segue a política do estado do Paraná ou a política nacional?	Do estado do Paraná.	Do estado do Paraná, pois, caso contrário, o núcleo de educação não autoriza o funcionamento das salas.	Do estado do Paraná.	Do estado do Paraná.
Quais as barreiras enfrentadas para a efetivação do AEE no município? Seja no ensino regular ou em Sala de Recursos Multifuncionais/SRM.	A barreira arquitetônica, pois as escolas não estavam preparadas de forma estrutural. Mas, com o	Articulação entre os profissionais.	No ensino regular, umas das barreiras é a própria professora. Na orientação de devolutiva sobre o aluno, a mesma fala	Quando as SRM são abertas, é porque já transpõe todas as barreiras para funcionamento, sejam elas arquitetônicas (banheiros,

	passar dos anos, o município foi se organizando e modificando as escolas (unidades de ensino) para se adequar à política pública de inclusão.		que não concorda e não vai seguir as orientações. Temos muitos relatos dos professores do AEE quanto à dificuldade da equipe na aceitação de algumas sugestões e contribuições que eles podem proporcionar.	rampas) e pedagógicas (materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e recursos de tecnologia assistiva – TA).
Qual é formação exigida para a contratação de profissionais para a modalidade de ensino/Educação Especial, para o ensino regular, professor de apoio e AEE/SRM?	Concurso público. Esp. EE para SRM. Para o ensino regular, Habilitação de Ensino Médio em Magistério e/ou Graduação superior com licenciatura plena na área de educação com prática de ensino mínima de 300 (trezentas) horas.	Concurso público. Esp. EE para SRM. Para o ensino regular, Habilitação de Ensino Médio em Magistério e/ou Graduação superior com licenciatura plena na área de educação.	Concurso público. Esp. EE para AEE. Para o ensino regular, curso de licenciatura.	Concurso público. Esp. EE para AEE é uma obrigatoriedade. Para o ensino regular, curso de licenciatura.
Critérios utilizados para os encaminhamentos das avaliações diagnósticas:	*	São esgotadas todas as possibilidades de ensino na escola. Depois de esgotadas essas possibilidades, os alunos são encaminhados para estudo de	Primeiramente são esgotadas todas as possibilidades na escola, por meio de recursos pedagógicos e estratégias diversificadas de ensino.	Desde 2017, seguimos os seguintes critérios: a cada conselho de classe no final trimestre, os professores fazem uma devolutiva sobre as crianças que

		caso com a equipe multiprofissional da SECED.	Depois de esgotadas essas possibilidades, os alunos são encaminhados para estudo de caso com a equipe multiprofissional da SECED.	ficaram abaixo da média. Neste conselho, é discutido sobre quais crianças serão encaminhadas para avaliação complementar com a equipe multifuncional da SECED.
Formação continuada aos professores para qualificação do trabalho do AEE. A formação atende todos os profissionais da rede municipal ou somente os professores do AEE?	Para todos os professores do município. Durante todo o ano letivo, os profissionais recebem a formação continuada com os profissionais externos que a SECED traz e também pelos grupos de estudos organizados pela própria SECED.	Para todos os professores no município. Neste ano de 2021, por causa da pandemia, foram ofertadas formações no formato on-line, em que abrange toda a rede de ensino.	Para todos os professores da rede de ensino de Campo Mourão.	As formações são disponibilizadas para todos os profissionais da rede de ensino, além das presenças quando não havia pandemia. Agora temos a Plataforma ATLA, a qual todos podem acessar.

**Legenda:** O (\*-) significa que não foi respondido pelo setor.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados obtidos durante a pesquisa, em 2021.

Referente à **Inclusão dos alunos no Município de Campo Mourão**, a partir de 2008, a Secretária da Educação (Rita) relata que mesmo estando na escola como professora em 2008, acompanhou todo o movimento referente à educação inclusiva (EI) no município. A Secretária explica que o movimento no município pela EI seguiu as orientações das políticas nacionais e do governo do estado, que embasaram os encaminhamentos tomados para a abertura das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e classes especiais em Campo Mourão, mas para que as turmas fossem abertas, os profissionais da Equipe Multiprofissional da SECED do

ano de 2008<sup>18</sup> fizeram levantamentos e avaliações do PAEE. No que se refere às barreiras enfrentadas para a efetivação do AEE, duas das entrevistas descrevem a dificuldade na parceria entre os professores do ensino comum e do AEE, sendo uma barreira atitudinal. Segundo elas, existe uma ideia de que o aluno é apenas da SRM.

Sobre as **legislações do estado do Paraná** que o município segue, são elas: a Deliberação nº 02/2016 e Instrução de nº 09/2018 SUED/SEED apresentadas a seguir, as quais estabelecem a respeito dos encaminhamentos da EE do município. Pelas entrevistas, constatou-se que as orientações realizadas pela SECED vêm ao encontro das políticas públicas do estado do Paraná, diferindo-se em alguns aspectos como o atendimento do TFE nas SRM, optando por manter as classes especiais, diferente da proposta do PNEEPEI de 2008.

Em relação à **contratação de profissionais para a modalidade de ensino EE** no município pesquisado, o ingresso para atuação nas SRM são por meio de escolha em distribuição de turmas. Os profissionais são professores da rede municipal de ensino concursados. Todavia, o concurso público não é específico para EE.

Referente aos **encaminhamentos para avaliação diagnóstica**, as entrevistas explicaram que desde 2017 é feito um levantamento a cada final de trimestre no conselho de classe sobre as crianças que ficaram abaixo da média. Neste conselho são discutidas ações e encaminhamentos sobre essas crianças. Um destes encaminhamentos é para avaliação da Equipe Multiprofissional da SECED.

A avaliação complementar é feita de acordo com a necessidade de cada aluno. O primeiro passo é assessoramento da Equipe Multiprofissional da SECED, e, se necessário, a equipe encaminha para o Neuropediatra que participa do Projeto Caminhos da Aprendizagem desenvolvido pelo município. O projeto em questão é uma parceria entre SECED e Secretaria da Saúde.

Em relação à **formação continuada dos professores** do AEE e se esta formação é oferecida para todos os profissionais da rede municipal ou somente aos professores do AEE, as entrevistas relataram que a formação continuada é oferecida para todos os profissionais da rede municipal, mas algumas formações são específicas para os professores do AEE. Segundo a SECED, o município arca com

---

<sup>18</sup> Com a mudança do gestor municipal, mudou-se alguns profissionais da equipe da SECED.

as despesas de profissionais externos para contemplar a formação dos profissionais do município, além das formações oferecidas pela própria Secretaria.

Os estudos sobre formação continuada de professores para inclusão no ambiente escolar têm se intensificado. Segundo Rabelo (2012), esses estudos acontecem em virtude das reformas educacionais associadas a processos de inclusão social em âmbito internacional e nacional. O conceito de formação continuada é explicitado como todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja por meio de palestras, seminários, cursos, oficinas, entre outras, tendo em vista possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho.

De modo geral, as formações continuadas podem ocorrer por iniciativas pessoais e/ou institucionais. Para Rabelo (2012) as formações continuadas englobam cursos de atualização, capacitação, aperfeiçoamento, especializações, entre outros, que assumem o objetivo de contribuir com o aprimoramento dos conhecimentos para atuação dos professores.

A formação de professores para a educação de alunos PAEE revela que os professores do ensino comum e professores do EE expressam um constante “despreparo” para lidar com os alunos PAEE, e com as poucas oportunidades de formação inicial para EI, recai um peso maior sobre os espaços de formação continuada (RABELO, 2012).

Segundo o MEC, a formação continuada elaborada tem como objetivo:

Apoiar os sistemas de ensino na implementação da política de formação continuada de professores na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, contribuindo no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a construção de projetos pedagógicos que atendam a necessidade de organização das escolas e de desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade humana, consolidando uma educação de qualidade para todos, em todo o território brasileiro (BRASIL, 2009, p. 20).

As políticas de EI contribuem para a construção de condições adversas para o trabalho docente, concretizando condições de ensino que promovam o potencial pedagógico e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência. A importância consiste em discutir a necessidade da formação continuada para o exercício da docência tanto para o ensino comum quanto para o AEE.

O quadro 6 sintetiza as respostas coletadas por meio da entrevista referente à SRM do município de Campo Mourão.

**Quadro 6 - Salas de Recursos Multifuncionais do município**

<b>2- Sobre às Salas de Recursos Multifuncionais – SRM</b>				
	Secretária da Educação	Coordenador a da Educação Especial	Coordenadora do Ensino Fundamental	Pedagoga Equipe Multiprofissional
Quem são os educandos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM e na rede pública de ensino? (Anos Iniciais).	São os educandos do primeiro ao quinto ano que estão matriculados na Rede Municipal com diagnóstico.	São os educandos especificados na Instrução 09/2018 do estado do Paraná, tais como deficiência intelectual, TGD, DFN e TFE.	São os educandos com deficiência intelectual, TGD, DFN e TFE.	São os educandos especificados na Instrução 09/2018 do estado do Paraná, tais como deficiência intelectual, TGD, DFN e TFE.
O atendimento é complementar ou suplementar ao ensino comum? O atendimento é realizado de forma individual ou coletiva?	O atendimento é complementar e suplementar ao ensino comum. É realizado de forma individual e coletiva, dependendo da necessidade do aluno. Vai sendo adequado à necessidade da criança.	O atendimento é complementar e suplementar ao ensino comum. É de acordo com a necessidade do aluno (individual, coletivo ou de ambas as formas).	O atendimento é complementar e suplementar ao ensino comum. E é de acordo com a necessidade do aluno.	O atendimento é complementar e suplementar ao ensino comum. E é de acordo com a necessidade da criança.
Sobre o Plano do AEE, como é a proposta de intervenção pedagógica?	O Plano é supervisionado pela Equipe da Secretaria da Educação, que por meio dos grupos de estudos quinzenais, junto com os professores, direcionam os encaminhamentos para o planejamento.	É orientado a fazer o Plano de Atendimento Individual (PAI).	É orientado a fazer o Plano de Atendimento Individual (PAI). Esse planejamento é solicitado antes que a criança ingresse na SRM e o planejamento é semestral (duas vezes ao ano).	No município, as aulas são planejadas por meio do Planejamento de Atendimento Individual (PAI), proporcionando adaptações curriculares de acordo com as especificidades de cada aluno.
Sobre o	As orientações	Individual	Individual	Individual

planejamento individual ou coletivo, quais os encaminhamentos e orientações da SECED?	são sobre o planejamento e é oferecido assessoramento para as escolas de acordo com a necessidade. As orientações são passadas para a gestão e orientação pedagógica de forma individual, para que elas conduzam os profissionais.			
Qual o intuito da avaliação para ingressar na sala SRM e como é realizada?	* —	—	O primeiro passo a ser tomado é a avaliação do contexto escolar (Equipe Pedagógica da escola), em que é relatado o desenvolvimento deste aluno, junto com a anamnese feita com a família. O segundo passo é avaliação psicoeducacional feita pela Equipe Multiprofissional da SECED, em que são feitas entrevistas, observações, aplicações de testes, avaliação e acompanhamento médico <sup>19</sup> , na qual cada profissional utilizará os instrumentos avaliativos que julgar pertinente para cada caso.	Inicialmente é realizada a anamnese com a família feita pela equipe pedagógica da escola, juntamente com um relatório do desenvolvimento escolar da criança (este relatório segue o modelo disponibilizado pela SECED), para posteriormente encaminhar o caso para a SECED. Quando o caso chega ao conhecimento da SECED, a equipe multiprofissional faz os procedimentos de avaliação e teste para descobrir qual é a necessidade da criança. Caso a Equipe julgue

<sup>19</sup> O acompanhamento médico, faz parte de uma das etapas do projeto desenvolvido pelo município.



				necessário, é encaminhada para o Neuropediatra que participa do projeto que o município desenvolve.
Qual a formação necessária dos professores para atuação nas salas de AEE/SRM?	O professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a EE.	O professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a EE.	O professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a EE.	O professor deve ter formação específica para a EE.
Há articulação/trabalho colaborativo entre o Professor do AEE/SRM e Professor da sala comum?	Há articulação, porque nosso objetivo é articular as ações entre o professor do AEE, professor de SRM e a família, todos buscando mimizar as situações de aprendizagem em que muitas vezes encontramos essa criança.	É para ter, mas, não posso te garantir se acontece, porque na verdade esse trabalho colaborativo deveria ser uma cobrança da orientação pedagógica, mas, a instrução prevê e todas as formações que são fornecidas pela SECED, orientamos para que ocorra. Mas, o que é observado ocorre muito pouco.	Nós orientamos para que tenha o trabalho colaborativo. Em algumas turmas, existe certa articulação entre os professores da SRM e os do ensino regular, mas, na maioria das vezes, tal articulação gera um certo conflito para aceitação da colaboração do professor de AEE no ensino regular.	Sim, orientamos para que tenha a articulação.
Há articulação/trabalho colaborativo entre a família ou responsável, com o professor do AEE/SRM e do ensino regular?	Além da articulação entre esses profissionais que atendem a criança e com a família, a SECED presta assessoramento	Orientamos para que aconteça essa articulação.	Sim	Orientamos para que aconteça essa articulação.

	para os familiares, quando a família recebe um diagnóstico ela passa pela Equipe da Secretaria, mais especificamente e os psicólogos. Buscamos esta articulação com os pais juntamente com a escola.			
Quais escolas que atendem o AEE/SRM contemplam toda a rede municipal?	Não são em todas as escolas que atendem o AEE/SRM, mas todos os alunos que necessitem AEE são atendidos. Mesmo que estudem em uma escola municipal e frequente SRM em outra escola do município.	Não são em todas as escolas que atendem o AEE/SRM, mas, todos os alunos que necessitem AEE são atendidos. No ano de 2021, estamos em funcionamento com 21 salas SRM e 2 Sala de Recursos AH/SD.	Não são em todas as escolas que atendem o AEE/SRM, mas todos os alunos que necessitem AEE são atendidos.	Não são em todas as escolas que atendem o AEE/SRM, mas, todos os alunos que necessitem AEE são atendidos.

**Legenda:** O (\*-) significa que não foi respondido pelo setor.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados obtidos durante a pesquisa em 2021.

Nesta categoria de análise, sobre os **educandos atendidos na SRM**, o município de Campo Mourão/PR segue as normativas do estado do Paraná, onde é garantido o atendimento às deficiências TGD, AH/SD e TFE nas SRM das escolas municipais. Entretanto, é importante ressaltar que pela PNEEPEI de 2008, o público-alvo com TFE não seria mais atendido na SRM. Até a data da nossa pesquisa de campo, a SECED não havia publicado nenhuma normativa que não viesse ao encontro da política pública inclusiva do estado do Paraná.

Em atendimento às orientações normativas do estado do Paraná, o atendimento realizado na SRM é complementar e suplementar à escolarização. O planejamento é individual, mas o atendimento é realizado em pequenos grupos e

individualmente. No município pesquisado, o plano utilizado para o atendimento é Plano de Atendimento Individual (PAI), o qual é feito por semestre de acordo com a necessidade do aluno. É elaborado a partir das informações da avaliação pedagógica (potencialidades, possibilidades, capacidades e necessidades), conforme o ano de matrícula do estudante no ensino comum.

Quanto às adaptações curriculares no ensino comum, a Coordenadora do Ensino Fundamental informou-nos que a SECED orienta os profissionais sobre a adequação e flexibilização curricular para atender os alunos PAEE.

O ambiente escolar, não somente o AEE, tem requerido do corpo docente novas estratégias e propostas curriculares para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos alunos. “A política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar” (PLETSCH e GLAT, 2013, p. 19).

Sobre a avaliação para ingresso na sala de SRM, a SECED tem toda a Equipe Multiprofissional (dois psicólogos, uma fonoaudióloga, uma psicopedagoga, uma pedagoga e uma assistente social). Esta equipe faz as avaliações e observações com o objetivo de analisar qual é a dificuldade da criança que está em processo de avaliação para ingresso na SRM. Segundo as entrevistas realizadas, o primeiro passo é da escola, sendo a Equipe escolar que levanta a necessidade da avaliação da Equipe Multiprofissional.

É importante ressaltar que não são todas as escolas que ofertam o AEE, mas o município de Campo Mourão atende todos os alunos que precisam do AEE. No município existem escolas rurais e quando os alunos destas escolas necessitam do AEE, são atendidos em contraturno nas escolas urbanas e com transporte garantido disponibilizado pela SECED.

Com relação à formação dos professores e dos demais profissionais para atuarem no AEE na rede municipal, as entrevistas deixam claro que para o professor atuar no AEE, do município, precisa ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a EE, como está explícito na Deliberação nº02/2016 do estado do Paraná.

Conforme LDBN, em seu Art. 59, inciso III, a especialização adequada para exercer o AEE é em nível médio, profissional ou superior, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. A lei em questão não especifica a especialização exigida. Todavia, na

Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade EE, em seu Art. 12, estabelece que “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009, p. 03). Os documentos como LDBN, ao exigir a formação docente específica para a EE, contribuem para a discussão de qual formação docente reflete na qualidade do ensino.

Sobre a **articulação/trabalho colaborativo** entre o professor da sala comum e o professor AEE, duas das entrevistas afirmam que muitas vezes a articulação/trabalho colaborativo não acontece, pois, ainda existe uma grande resistência entre os profissionais para desenvolverem esse trabalho. Em contrapartida, a Pedagoga da Equipe Multiprofissional relata que a SECED orienta para que haja a articulação.

É importante ressaltar que, segundo a Coordenadora da EE, a limitação à SECED quanto à cobrança para que aconteça o trabalho colaborativo, afirma que a SECED não pode desconsiderar a equipe pedagógica da escola (orientação e direção). A mesma explicou que a SECED questiona a Equipe Pedagógica sobre o trabalho colaborativo, mas o que é observado é que na escola existe um certo “entendimento” que está tudo bem, então acaba que esse trabalho não ocorre em todas as unidades de ensino. A Coordenadora da EE finaliza dizendo que neste caso, os professores acabam ficando desassistidos. É importante destacar que não podemos generalizar, pois em algumas escolas, tal trabalho acontece.

Segundo Marin e Braun (2013), é preciso garantir a articulação de saberes entre a EE e o ensino comum, combinando as habilidades dos profissionais. O professor do ensino comum trabalha os conteúdos previstos no currículo do ano de matrícula do aluno. O professor da EE contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas para a promoção da aprendizagem do aluno PAEE.

Coadunamos com Garcia (2015) que, para evitar que a responsabilidade da aprendizagem e desenvolvimento seja apenas do professor do AEE, é necessário que haja uma aproximação entre os professores envolvidos no ensino e aprendizagem dos alunos PAEE. Todavia, a pesquisa revela algumas condições que dificultam a interação entre os docentes, dentre elas: o conflito de horários e a

lotação em escolas diferentes, impossibilitando o professor de atuar em tempo integral em uma única escola.

O quadro 7 sintetiza os dados sobre a organização funcional do AEE coletados por meio de entrevista junto à SECED de Campo Mourão.

**Quadro 7 - Organização funcional do Atendimento Educacional Especializado**

<b>3- Referente aos critérios para organização funcional do Atendimento Educacional Especializado - AEE/SRM</b>				
	Secretária da Educação	Coordenadora da Educação Especial	Coordenadora do Ensino Fundamental	Pedagoga Equipe Multiprofissional
Quais documentos as salas de SRM devem contemplar para seu funcionamento?	São muitos documentos, mas os principais são as autorizações de funcionamento que o núcleo fornece, por meio das visitas que eles fazem; estar contemplada no PPP e regimento escolar são os principais documentos que temos que ter para funcionamento.	Além da estrutura, os documentos para funcionamento são: estar contemplada no PPP, regimento escolar e as autorizações de funcionamento.	Os documentos para funcionamento são: estar contemplada no PPP, regimento escolar e as autorizações de funcionamento.	Estar contemplada no PPP, regimento escolar e as autorizações de funcionamento.
O município fornece recursos materiais e equipamentos para as salas de AEE/SRM?	Sim, é o município por meio do seu orçamento que compra e distribui os materiais para todas as salas.	Sim	Sim, o município fornece com frequência os materiais para o AEE. Este ano (2021), foi distribuído bastante para SRM.	Sim
A escola que atende as salas de AEE/SRM tem condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, Tecnologia Assistiva/TA?	Sim, as escolas hoje têm as condições de acessibilidade arquitetônica e pedagógica, toda preparada e pensada para o atendimento deste aluno.	Sim, para o funcionamento das SRM, precisamos que essas questões sejam assistidas.	Sim, quando as SRM são abertas, é porque já transpõem todas as barreiras para funcionamento, sejam elas arquitetônicas como: banheiros e	Sim, essas questões são todas assistidas, sejam arquitetônicas e pedagógicas.

			rampas, e pedagógicas, como: materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e recursos de tecnologia assistiva (TA).	
Como funciona o cronograma de atendimento?	O cronograma de atendimento para alguns alunos são de duas vezes na semana e tem alunos que são três vezes e outros a semana toda. Esse cronograma é organizado aluno por aluno com a equipe pedagógica da escola (orientador e professores, tanto do ensino comum como do AEE/SRM).	A capacidade total da sala para atendimento são 20 alunos, geralmente não chegamos a esse número. Quem tem mais alunos é a SRM de AH/SD chegando a uns 18 alunos frequentando. Nós sempre orientamos no mínimo 8 alunos e no máximo 15 alunos por turno, não consta na Instrução 09/2018, mas optamos para colocarmos no máximo três alunos por atendimento. Temos casos também de alunos que são atendidos individualmente.	São autorizadas para funcionamento de no máximo 20 horas por semana. A capacidade total da sala para atendimento são 20 alunos. O cronograma para atendimento é feito de no máximo 2 a 3 crianças por horário.	A SRM são autorizadas para funcionamento de no máximo 20 horas semanais, com capacidade total da sala para atendimento de 20 alunos, embora não chegue a este número de educandos. O cronograma para atendimento é feito de no máximo 2 a 3 crianças por horário, com no mínimo 2 a 4 atendimentos por semana.
Como funciona a matrícula/frequência/transferência/desligamentos das salas AEE/SRM?	A matrícula funciona da seguinte maneira: uma vez o professor detectando alguma questão em relação à aprendizagem do aluno, é encaminhado para avaliação da Equipe	A matrícula funciona de acordo com a documentação do SERE, a primeira é que o aluno precisa ter o diagnóstico médico ou psicológico, a avaliação do contexto escolar (Relatório	*	A matrícula tem que ser de acordo com a legislação vigente. O desligamento só acontece quando é considerado que a criança/aluno não

	Multiprofissional da SECED. A mesma realiza as avaliações e faz os encaminhamentos, tais como chamar a família para fazer as orientações e a matrícula para AEE.	pedagógico). Para o aluno começar a frequentar a SRM/AEE, os familiares assinam um termo de matrícula e se por algum motivo o educando for se desligar do atendimento, é assinado outro termo que é próprio do SERE.		apresenta mais necessidade do AEE. Nestes casos é feito um termo de desligamento que é próprio do sistema SERE.
--	--	--	--	---

**Legenda:** O (\*-) significa que não foi respondido pelo setor.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados obtidos durante a pesquisa em 2021.

A última categoria de análise é referente à **organização funcional do Atendimento Educacional Especializado – AEE/SRM** para o funcionamento das **SRM**. Elas estão implantadas e em funcionamento em todas as escolas que atendem o AEE, sendo previstas nos seus respectivos PPP. Os **recursos e acessibilidade** das SRM são suficientes para atender às necessidades dos alunos com deficiência, sejam em condições arquitetônicas (banheiros, rampas, corrimão) ou pedagógicas (materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e recursos de tecnologia assistiva (TA), sejam no mobiliário.

Referente ao **Atendimento Educacional Especializado**, o município de Campo Mourão atende a alunos da rede municipal de ensino nas SRM. O **cronograma de atendimento** é feito de acordo com a carga horária do professor, a jornada de trabalho na SRM é de 20 horas semanais, sendo que 33% das 20 horas é de hora atividade, equivalente a 6h20min de hora atividade destinada a planejamento, cursos de formação continuada, atendimento aos pais e trabalhos de articulação com outros profissionais que trabalham com as mesmas crianças. Das 20 horas, 67% é destinado a atendimento do aluno, equivalente a 13h40min.

Para matrícula do aluno, é necessário ter registrado o diagnóstico da avaliação pedagógica e psicológica (Avaliação Psicoeducacional) para DI e laudos médicos para TGD, DFN, TFE. Um dos pontos que podemos elencar sobre o município de Campo Mourão/PR é que o projeto que eles desenvolvem em parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS) tem contribuído para encaminhamento da criança para atendimentos diferenciados.

Outra questão importante ressaltada pela Coordenadora da EE Roseli é que o município de Campo Mourão utiliza o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE). Este sistema é importante, pois os dados são enviados direto para o Sistema Educacenso – Censo Escolar, tendo assim os registros dos dados de movimentação e rendimento escolar no sistema.

Encontramos ações e encaminhamentos que primam pela inclusão da pessoa com deficiência. Mas, ainda existem aspectos que o município precisa avançar, como a articulação entre os profissionais que atende o PAEE, uma vez que esse aspecto se configura como a principal queixa apresentada pelas entrevistadas, sendo que é orientado para que haja a articulação, todavia, não acontece a contento. As políticas públicas estão sendo aprimoradas, mas não são totalmente implantadas segundo consta nos documentos legais.

Para Mészáros (2008), os processos educacionais e os processos sociais de reprodução estão intimamente ligados, conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação,

[...] é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

O autor acrescenta que caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o “[...] quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p.25). As mudanças sob tais limitações, são admissíveis apenas com o único objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, mas, as ordens devem ser mantidas intactas em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção. Sendo assim, para o autor, a educação escolar na sociedade burguesa acaba por reproduzir os valores e os conhecimentos que interessam ao capital.

Para Mészáros (2008), a educação deve ser entendida como processo fundamental da existência do homem, sendo necessária para pensar estratégias de ruptura da ordem reprodutiva do capital. No mesmo pensar, Leontiev (2004) afirma



que a educação tem a função de mediar a apropriação da cultura historicamente produzida e acumulada pelas novas gerações, uma vez que,

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Nesta perspectiva, de acordo com Vigotski (1991), o homem, ao nascer, insere-se numa cultura específica pela qual vai se apropriar culturalmente e, aos poucos, vai deixando o ser predominantemente biológico se transformando em um ser social. Deste modo, as funções complexas do pensamento de origem social só passam a existir no indivíduo com a relação mediada com o mundo externo.

Continuando a reflexão, Libâneo (2001) afirma que a educação é entendida como emancipatória diante das relações estabelecidas na sociedade. Segundo o autor, a educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado.

[...] É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano (LIBÂNEO, 2001, p. 08).

Neste sentido, segundo o autor, a educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos a humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais, numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta seção visa explicar sobre o produto educacional propriamente dito. Sua elaboração teve como base a pesquisa realizada no município de Campo Mourão. O produto educacional é intitulado: “Refletindo sobre as políticas públicas da Educação Especial na perspectiva inclusiva”.

O Mestrado Profissional configura-se em uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, seus objetivos são representados por especificidades conforme o Art. 4. da Portaria normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009, do Ministério da Educação, Cultura e Esporte (MEC):

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. Parágrafo único. No caso da área da saúde, qualificam-se para o oferecimento do mestrado profissional os programas de residência médica ou multiprofissional devidamente credenciados e que atendam aos requisitos estabelecidos em edital específico (BRASIL, 2009, p. 21).

Desse modo, o produto educacional foi elaborado especificamente para os profissionais da educação do município pesquisado. Espera-se que o E-book possa contribuir para a reflexão sobre os temas estudados, para quaisquer profissionais da educação que busquem um ensino de qualidade para todos os alunos com ou sem deficiência.

Segundo Moreira e Nardi (2009), entende-se como produto educacional:

[...] alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional e implementá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, relatando os resultados dessa experiência. No momento atual, particular atenção deve ser dada à atualização curricular e ao uso das tecnologias de

comunicação e informação na educação básica; mas, independentemente disso, o trabalho de conclusão deve, necessariamente, gerar um produto educacional que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores (MOREIRA e NARDI, 2009, p. 04).

A escolha do E-book se deu pelo aspecto da facilidade de visualização e acesso virtual por meio do ATLA de Ensino do município pesquisado e na página do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pelo maior potencial de alcance. Sendo assim, o desenvolvimento E-book como produto educacional teve como aporte teórico a pesquisa desenvolvida pela pesquisadora no mestrado. Seu objetivo é promover junto aos profissionais da educação a reflexão acerca da inclusão do aluno com deficiência no ensino comum.

Assim, o E-book foi produzido na seguinte sequência:

**Unidade I**/tema: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

**Unidade II**/tema: Teoria Histórico-Cultural.

**Unidade III**/tema: Análise e Resultados da Pesquisa sobre como está sendo implementado a PNEEPEI no município de Campo Mourão.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte, ninguém, passa dez horas sem nada aprender. (Paracelso)*

A EE tem sido tema de discussão em âmbito mundial. No decorrer da pesquisa, propusemo-nos a descrever os caminhos percorridos pela EE, refletindo sobre a educação presente na sociedade atual, estabelecida sobre as bases de uma sociedade capitalista.

Segundo Libâneo (2001), a educação é uma prática humana e social que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal. A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes. A EE é uma modalidade de ensino, faz parte deste contexto maior da educação no âmbito escolar e deve perpassar todos os níveis, ou seja, desde a educação infantil ao ensino superior.

O processo da inclusão não é uma caminhada linear, apesar da descrição cronológica dos documentos legais trazidos na segunda seção desta dissertação. O texto contempla os principais documentos que tratam sobre o atendimento das pessoas com deficiência. Tivemos a intenção de organizar de forma cronológica para uma organização didática das principais legislações brasileira para EE. Podemos dizer que a não linearidade do desenvolvimento social se dá pelos avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais.

Em 2008, a PNEEPEI avançou ao garantir o atendimento do PAEE em apenas escolas regulares, garantindo também a transversalidade da modalidade de EE desde a educação infantil até a educação superior, ofertando o AEE, formação de professores para o AEE, dentre outras ações.

Documentos importantes, tais como o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, Lei n.º 13.146, estabeleceram um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida das pessoas com deficiência.

Em 2017, foi aprovada a BNCC. Ao analisar o documento, vê-se que está contemplada a EE, podemos visualizá-la no documento, no entanto, está mencionada em apenas dois momentos sem direcionamentos específicos nem propostas de práticas educativas para a EI.

O lançamento no ano de 2020 do Decreto de 10.502 pelo governo atual, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, retrocede em relação aos marcos alcançados até o presente ano. Esta política viola os direitos humanos da pessoa com deficiência assegurado constitucionalmente, quando viabiliza e legitima formatos educacionais na contramão à EI. Este Decreto foi revogado pelo STF em agosto de 2020 pelo ministro Dias Toffoli, sendo a decisão liminar proferida em ação direta de inconstitucionalidade do Decreto (BRASIL, 2020).

Ao iniciar esta pesquisa, como objetivo, estabelecemos compreender o processo de implementação da EI no município de Campo Mourão, uma vez que percebemos a relevância dessa discussão na formação dos profissionais da educação deste município. A pesquisa realizada demonstra o quanto as políticas públicas estão presentes e interferem no trabalho do contexto escolar.

Embora o município pesquisado esteja ampliando o atendimento aos alunos PAEE no ensino comum, segundo as legislações nacionais e do estado do Paraná, observa-se que mesmo que os documentos legais garantam aos alunos PAEE a inserção no contexto escolar inclusivo, a lei não é efetivada em sua totalidade. Fica evidente nossa afirmação quando verificamos o percentual de 9,95% alunos com DI em classes especiais, equivalente a 3,01%, porcentagem encontrada no ensino comum.

O grande número de alunos com TDA/H é um dado que também nos chama atenção, uma vez que são 44,68% do PAEE atendido em SRM, quase a metade dos demais públicos atendidos no município pesquisado.

Coaduamos com Garcia (2015) quando afirma que a exclusão continua ocorrendo para pessoas que não se enquadram nos padrões de homogeneização estabelecidos pelo sistema educacional.

Consideramos que nesta pesquisa, a THC, em que temos Vigotski como principal representante, mostra-se como uma proposta teórica que vem ao encontro dos estudos fundamentados no MHD.

Os estudos de Vigotski (2011) demonstram fundamentos que orientam um novo olhar sobre a criança “anormal”. Desse modo, o olhar tradicional, que partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, é substituído por uma outra forma de compreensão, a qual parte da posição fundamental de que o defeito serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

Neste novo olhar, considera-se não apenas as “faltas” que caracterizam a criança, mas um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. E o desenvolvimento das funções complexas de pensamento é possível apenas pelos caminhos do desenvolvimento cultural.

Referente às três categorias de análise elencadas na pesquisa de campo, ou seja, **Inclusão dos Alunos no Município de Campo Mourão, Sala de Recursos Multifuncionais/SRM** e a **Organização Funcional do Atendimento Educacional Especializado/AEE/SRM**, entendemos que sobre a **Inclusão dos Alunos no Município de Campo Mourão**, o município segue as legislações do estado do Paraná. A barreira enfrentada para a efetivação do AEE é a dificuldade de articulação entre os professores do ensino comum e do AEE.

Referente às **Sala de Recursos Multifuncionais/SRM**, ficou constatado que este atendimento é oferecido aos alunos em SRM no município pesquisado, bem como realizados planejamentos e adaptações para o atendimento do PAEE. A Equipe da Secretaria da Educação orienta a importância da articulação entre os professores da SRM e os do ensino comum, embora na maioria das vezes não aconteça de fato. Delegam a responsabilidade da aprendizagem do aluno PAEE da EE apenas ao professor da SRM.

Sobre a **Organização Funcional do Atendimento Educacional Especializado/AEE/SRM**, está previsto no PPP das escolas que oferecem o atendimento. Apenas seis escolas ainda não atendem ao menos um turno em SRM. As condições de acessibilidade arquitetônicas (banheiros e rampas) e pedagógicas (materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e recursos de tecnologia assistiva – TA), segundo as entrevistas no AEE, são suficientes para o funcionamento e atendimento ao PAEE nas SRM.

Na análise sobre a implementação da política para EI no município de Campo Mourão, vê-se que o município tem ampliado o AEE e oferecido formação para os

profissionais que atuam na rede de ensino. No entanto, ficou evidente a dificuldade de articulação entre os profissionais que atendem o aluno PAEE. O município ainda não apresentou documentos normativos que tratam da EE na perspectiva inclusiva.

No decorrer da pesquisa, evidenciamos avanços que consideramos importantes como o número de SRM que atendem o PAEE, o rompimento das barreiras arquitetônicas, o investimento na formação dos profissionais, mas ainda há um caminho longo a ser percorrido para efetivação da inclusão no contexto educacional. Segundo Mészáros (2008), é preciso educar para além do capital, ou seja, é preciso incluir para além dos discursos inclusivos.

Consideramos que a implementação da EI no município vem acontecendo, entretanto, existem aspectos que precisam ser revistos, como já dito: a articulação entre profissionais que atendem o PAEE; o grande percentual de alunos em classes especiais; o percentual significativo de alunos com TDA/H; e ampliações nas discussões e reflexões acerca da educação da pessoa com deficiência, nas formações para toda a equipe escolar, e não somente para pessoas que já possuem vínculo com a EE, como professores das SRM e das classes especiais.

Entendemos que as políticas públicas na área da educação acabam materializando-se embasadas no contexto social e histórico vivenciado pelas pessoas e nas concepções de homem e de sociedade. Ao analisar a história da EE em nível nacional, estadual e municipal, foi possível observar o movimento de implementação da política pública de EE tanto no estado do Paraná como no município de Campo Mourão, bem como o sentido do efeito formativo que esta representa sobre o desenvolvimento humano.

No propósito de fechar nossas considerações, reforçamos que a deficiência não define ninguém, que todos podem aprender, independentemente da sua deficiência. E que para que o aprendizado aconteça, é preciso que se tenha uma compreensão diferenciada seja do educando com ou sem deficiência, superando a visão da insuficiência.

Entendemos que a escola tem como grande desafio lutar para o rompimento das barreiras impostas, sejam elas pedagógica, atitudinal ou estrutural, mas, é preciso priorizar encaminhamentos e ações para a superação dessas barreiras, não sendo apenas a adaptação das crianças à escola, mas sim a efetivação da inclusão.

Esperamos que essa dissertação propicie aos profissionais da educação momentos de reflexão sobre o processo de inclusão do PAEE, mobilizando-os na

busca por melhores condições de trabalho para que a educação para todos possa ser efetivada.



## REFERÊNCIAS

- ANSAY, N. N. O acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior no Brasil: direito ou concessão? **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 4, n.1. jan./jul. 2015.
- APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DMS-5**. Trad. NASCIMENTO, M. I. C. et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARRETO, L. C. D.; GOULART, Á. M. P. L. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 2, p. 93-112, 2008.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Trad. RETO, L. A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (doutorado) – Universidade estadual paulista, Faculdade de Ciências e letras de Araraquara. Araraquara, 2007.
- BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012.
- BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na Educação Especial: o problema da idade. In: MARTINS, M. L.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 321–342.
- BATISTA, E. L.; GONZALEZ, J. A.; TEXEIRA, L. Escola Pública Estatal e a Formação Humana. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 63, p. 327-342, jul./set. 2021.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, 2004. p. 26-43. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/znYxDSw7jfGgv4LTQKbbS8Tj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 jan. de 2022.
- BONDEZAN, A. N. **Educação Inclusiva em Região de Fronteira**: Políticas e Práticas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- BOVO, M.C.; ANDRADE, T. B. Produção do espaço histórico-cultural de Campo Mourão (PR) Brasil: Um estudo de suas praças centrais. **Revista Formação Online**, n. 19, volume 1, p. 3 a 24, jan./jun., 2012. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/919/1714>>. Acesso

9em: 21 fev. de 2022.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectiva de análise. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

BRASIL. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Brasília, DF, 1948. Disponível em: <[http2-p://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 22 ago. de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 fev. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2001. Seção 1, p. 17. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 jul. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571/2008**. MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)>. Acesso em: 10 nov. de 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 15 set. de 2021.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o

mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=753>>. Acesso em: 10 agos. de 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 12 jul. de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 10 agos. de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 agos. de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 3 ed. Brasília: DF, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso 20 mar. de 2021.

\_\_\_\_\_. **PNE em Movimento**: Construindo indicadores Educacionais nos municípios. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: DF, 2016. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/construindo\\_indicadores.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/construindo_indicadores.pdf)>. Acesso em: 20 jul. de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 maio de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Decreto nº 10.502. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 20 jun. de 2021.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial**. 2020. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>>. Acesso em: 26 jan. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação- 2020**. [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_terceiro\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf)>. Acesso em: 29 jun. de 2022.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAMPO MOURÃO. **Município de Campo Mourão**. Disponível em: <<https://campomourao.atende.net/cidadao>>. Acesso em: 30 abr. de 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Educação do Município de Campo Mourão 2015-2024**. Campo Mourão, 2015. Disponível em: <<https://campomourao.atende.net/subportal/secretaria-da-educacao>>. Acesso em: 20 abril de 2022.

\_\_\_\_\_. **Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Valorização do Magistério do Município de Campo Mourão**. Campo Mourão, 2004. Disponível em: <<https://cm-campo-mourao.jusbrasil.com.br/legislacao/609265/lei-1837-04>>. Acesso em: 15 abril de 2022.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p.185-207, 2005.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 134-150, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2494/1691>>. Acesso: 18 agos. de 2021.

DAMBROS, A. R. T. D. **Educação Especial e Inclusão em Escolas Públicas da Região Norte do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2013.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, L.B.; MOSQUERA, C. SCHLESENER, A. **Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, p.132-144. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186>>. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

GRABOIS, C.; DUTRA, C. P.; MANTOAN, M. T. E.; M. CAVALCANTE, M. **Em**

**defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). 2018. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>>. Acesso em: 20 agost. de 2021.

GARCIA, D. I. B. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2015.

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (Orgs.). **Deficiência e Inclusão escolar.** Maringá: Eduem, 2 ed. Revisada e ampliada, p.97-113, 2018.

GARCIA, D. I. B. **Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão.** Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil – e021007, 2021.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999>>. Acesso em: 15 dez. de 2021.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1796604&forceview=1>>. Acesso em: 29 mai. de 2021.

HESSMANN, D. B. S. **Política Nacional de Educação Inclusiva:** Um estudo sobre a sua efetivação na Região Centro-Oeste do Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2017.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/historico>>. Acesso em: 20 mai. de 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico de Campo Mourão 2017.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/campo-mourao>>.

mourao/panorama>. Acesso em: 15 jan. de 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf)>. Acesso em: 09 jan. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica do Estado do Paraná 2020**: resumo técnico. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf)>. Acesso em: 13 jan. de 2020>. Acesso em: 13 jan. de 2020.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JUNIOR, A. D. L.; MORAES, B. M.; GONÇALVES, R. M. P. As contribuições de vigotski para o cenário educacional brasileiro: as funções psicológicas superiores em foco. **Revista Educação em Perspectivas**. Viçosa, v. 8, n. 1, p. 72-88, 2017.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 16-28, set. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003)>. Acesso em: 15 jul. 2021.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; **Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68, 2018. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/?lang=pt>>. Acesso: 10 agos. de 2021.

KASSAR, M.C.M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R.T.C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>>. Acesso em: 25 fev. de 2021.

LAPLANE, A .L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, jul./set.2016, p. 40-55. Disponível em:<<https://pdfs.semanticscholar.org/dbf2/6f0e4aa3abd86b3c1308fe1610e724599468.pdf>> . Acesso em: 09 jan. de 2022.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNIO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 17, p. 153-171, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726>>. Acesso em 08 agos. de 2022.

\_\_\_\_\_. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2010. p. 1-15. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. de 2022.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38 n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 03 jan. de 2022.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. Reflexões sobre a Política Estadual de Educação Especial Nacional e no Estado do Paraná. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n.2, p. 49-67, maio/ago. 2013.

MATTOS, N. S. D.; BARROCO, S. M. S. A política de Educação Especial no Paraná: marcos históricos da sua constituição. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n.4 [74], p.1153-1168, out./dez, p. 1153–1168, 2017.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, Editora UFPR, p. 185-202, 2004.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar.** In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. Disponível em: <[https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias\\_educacionais\\_diferencia\\_das\\_para\\_alunos\\_com\\_necessidades\\_especiais](https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferencia_das_para_alunos_com_necessidades_especiais)>. Acesso em: 15 jul. de 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 1987. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000003.pdf>>. Acesso em: 21 jan. de 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, 2010. pp. 93-109. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>>. Acesso: 11 de nov. de 2020.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** 2 ed. Trad. TAVARES, I. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, V. A. V. **Gestão da educação especial do Paraná: manutenção das escolas especiais.** In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Anais..., Caxias do Sul-RS, 2012, p. 1-15. Disponível em: <[http://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped\\_sul\\_2012/anais](http://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/anais)>. Acesso em: 18 jan. de 2022.

MOREIRA, M. A; NARDI, R. **O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos.** R. B. E. C. T., vol. 2, núm. 2, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132505/000750275.pdf?sequencia=1>>. Acesso em: 09 março de 2022.

NEGRAES, M. **Histórias e Memórias do Instituto Paranaense de Cegos.** 1. ed. Curitiba, PR:Ed. do Autor, 2021.

NOGUEIRA, M. A. Organizações Complexas e Sociedade da Informação. O “Sofrimento” como Metáfora Organizacional. **Organizações & Sociedade**, vol. 10, nº 28, set/dez 2003, p. 145-162.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/03.** Estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2003. Disponível em <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao\\_Especial/Deliberacao\\_02\\_03.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao_Especial/Deliberacao_02_03.pdf)>. Acesso em: 19 set. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos.** Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão. Documento Preliminar. Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional.** Curitiba: DEEIN, 2009. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br>>. Acesso em: 19 set. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED.** Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: 25 set. de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 17. 677, de 10 de setembro de 2013. Proíbe a cobrança de valores adicionais – sobretaxas para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de Síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes. **Diário Oficial**, Curitiba, 2013. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=102839&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 10 out. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº 003/2015 – SEED/SUED.** Estabelece sobre Elaboração das Instruções e Orientações sobre o Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica e Regimento Escolar. Curitiba, 2016. Disponível em: <[https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/cornelio/estrutura/instrucoes/instrucao00315\\_suedseed.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/cornelio/estrutura/instrucoes/instrucao00315_suedseed.pdf)>. Acesso em: 27 abr. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 18.419, de 07 de janeiro de 2015.** Estabelece o Estatuto da Pessoa



com Deficiência do Estado do Paraná. Paraná, 2015. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279996#:~:text=Art.-,1%C2%BA%20Institui%20o%20Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia%20do%20Estado,defici%C3%Aancia%2C%20incluindo%20as%20neurofibromatoses%2C%20visando>>. Acesso em: 10 jan. de 2022.

\_\_\_\_\_. **Deliberação nº 02/2016**. Estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2016. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf)>. Acesso em: 18 abr. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais- SRM. Curitiba, 2016. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf)>. Acesso em: 27 abr. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº 09/2018 – SEED/SUED**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Curitiba, 2018. Disponível em: <[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_092018.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf)>. Acesso em: 10 out. de 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br>>. Acesso em 10 maio de 2022.

\_\_\_\_\_. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES. **Caderno Estatístico município de Campo Mourão**. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br>>. Acesso em 15 jun. de 2022.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI)**: um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, p. 17-32.

PRIORI, A.; POMARI, L. R.; AMÂNCIO, S. M.; IPÓLITO, V. K. **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/k4vrh/pdf/priori-9788576285878.pdf>>. Acesso em 19 maio de 2022.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf>>. Acesso em: 19 fev. de 2021.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C.B.F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021.

RODRIGUERO, C. R. B. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Retratos da região sudeste do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ROHDE, L. A; SILZÁ, G B.; POLANCZYK, T. G. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151644462000000600003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151644462000000600003&script=sci_arttext)> . Acesso em: 18 jul. de 2022.

RUBIO, C. G. **Educación especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva**. Valencia: Promolibro, 1998. Disponível em: <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41421/%20DE%20%20ESCUELA%20I NCLUSIVA%20definitivo.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 maio de 2022.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas (ONU). Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em 9 de dezembro de 1975.

\_\_\_\_\_. Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao\\_Jomtien.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf) >. Acesso em: 18 jan. de 2021.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jan. de 2021.

VIVAS, F.; FALCÃO, M. **STF forma maioria a favor de manter suspenso decreto do governo sobre educação especial**. G1-TV Globo. Brasília, 2020. Seção Política. Disponível em: <<https://g1.globo.com/google/amp/politica/noticia/2020/12/18/stf-forma-maioria-afavor-de-manter-suspenso-decreto-do-governo-sobre-educacaoespecial.ghtml>>. Acesso em: 26 jan. de 2021.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas V. **Fundamentos de defectologia**. Trad. BLANK, J. G. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 4 ed. Revisão da Trad. SILVA, M. S. M. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Obras Escogidas III. **Inclui problemas do desenvolvimento da psique**. Madrid; Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97-97022011000400012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97-97022011000400012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 mai. de 2021.

\_\_\_\_\_. Obras Completas - Tomo Cinco. **Fundamentos de Defectologia**. Trad. BEATÒN, G. A. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo****TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO**

À Secretaria de Educação do município de Campo Mourão/PR.

**Título do projeto: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE SUA EFETIVAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO MOURÃO.**

**Local de pesquisa:** Secretaria de Educação do município de Campo Mourão/PR.

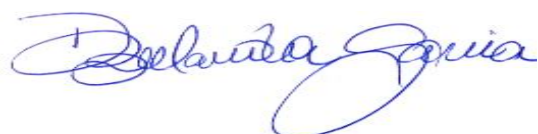
**Nome do pesquisador responsável (Orientador):** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dorcely Isabel Bellanda Garcia.

**Nome do pesquisador (Acadêmico(a)):** Fernanda Carolina Libanio.

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:** Ana Kaffa Hauagge Ribeiro.

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título “**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE SUA EFETIVAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO MOURÃO**”, e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2020. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado juntos aos (sujeitos), que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Está autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para Instituição (campo de estudo).

Campo Mourão, 27 de abril de 2021.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Deborah Guia', written in a cursive style.

Nome do(a) Pesquisador(a) responsável

---

Nome do representante/Responsável (**Carimbo**)

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – CEP****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A EFETIVAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO MOURÃO”**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, sob responsabilidade da mestrandia Fernanda Carolina Libanio, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dorcely Isabel Bellanda Garcia, da Universidade Estadual do Paraná/ UNESPAR/ Campus de Paranavaí. O objetivo da pesquisa é investigar a efetivação da política de educação inclusiva no município de Campo Mourão/PR. A pesquisa justifica-se pela importância de analisar o contexto educacional com o intuito de compreender como a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva está sendo efetivada no ambiente escolar na atualidade. Sendo assim, é preciso pesquisar sobre como os encaminhamentos e ações referente às políticas públicas inclusivas, dos educandos com deficiência. Considerando a necessidade do município de Campo Mourão/PR implementar programas de atendimentos ao público alvo da Educação Especial, esta pesquisa visa contribuir para a consolidação de estudos nesta área.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

**DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO**

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: (inserir após aprovação do projeto pelo CEP, para entregar ao participante).

Data da relatoria:15/06/2021.

**PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** A sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: respondendo questionários on-line, devido ao

contexto da pandemia que estamos vivendo (o contato de forma presencial só ocorrerá se houver extrema necessidade e seguindo os protocolos de segurança) sobre a inclusão na rede de ensino. Informamos que a pesquisa prevê o seguinte encaminhamento: elaboração do questionário semiestruturado para o estudo, sendo delimitado como participantes à Secretaria Municipal de Educação, ou seja, a Coordenação da Educação Especial do Município, Secretário/a da Educação e Coordenação do Ensino Fundamental/ Séries Iniciais de Campo Mourão/PR. Desta forma a pesquisa será realizada, somente com os profissionais da Secretaria da Educação do município, não envolvendo menores de 18 anos. A entrevista só será realizada após consentimento e assinatura do TCLE, por parte dos participantes, conforme o TERMO1.

**1. RISCOS E DESCONFORTOS:** Informamos que o encaminhamento da pesquisa poderá ocorrer riscos/desconfortos, constrangimentos por parte dos envolvidos devido as entrevistas semiestruturadas que serão realizadas, na pesquisa de campo. O questionário elaborado será enviado de forma on-line e os esclarecimentos também. O contato presencial só ocorrerá se for extremamente indispensável e necessário seguindo todos os protocolos de segurança (distanciamento, máscara, álcool gel...). Entretanto ressaltamos que o intuito primordial desse trabalho de campo não é de avaliar a ação docente, bem como não é o foco a análise do desempenho individual dos educandos. Objetiva-se compreender como está se efetivando a política nacional, do estado do Paraná e municipal, referente à Educação Especial e as condições para que isso ocorra no município de Campo Mourão/PR.

Gostaríamos de esclarecer que sua **participação é totalmente voluntária**, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa \_\_\_\_\_ . É importante destacar que as informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

**2. BENEFÍCIOS:** Os benefícios esperados consistem em entender o processo de efetivação da política nacional de educação inclusiva nas escolas públicas no município de Campo Mourão/PR, assim como verificar possibilidades de



enfrentamentos aos desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e seu processo de efetivação.

**3. CONFIDENCIALIDADE:** Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os seus(suas) respostas, dados pessoais, ficarão em sigilo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos(as) questionários, nem quando os resultados forem apresentados.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2020. Após este período os dados serão descartados.

**4. ESCLARECIMENTOS:** Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome do pesquisador responsável: Dorcely Isabel Bellanda Garcia.

Endereço: Rua Santo Antônio -111, Zona 7, CEP: 87030130.

Maringá Paraná

CPF: 49544675949.

Telefone: (44) 998174545

E-mail: [dorcelygarcia@hotmail.com](mailto:dorcelygarcia@hotmail.com).

Horário de atendimento: Segunda, quarta e sexta período da manhã: Das 8:20 às 11:50.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

**CEP UNESPAR**

**Universidade Estadual do Paraná.**

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

**5. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

**7.1 CUSTOS:** Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

**PREENCHIMENTO DO TERMO:** Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

### **TERMO 1**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) \_\_\_\_\_, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo (a) pesquisador(a), ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Campo Mourão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica

**TERMO 2**

Eu Fernanda Carolina Libanio, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

DATA\_\_/\_\_/\_\_.

---

Assinatura do Pesquisador

**APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada utilizada com os profissionais da Secretaria da Educação (SECED) - para coleta de dados**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO  
MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO/PR.**

Local: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA QUE  
SERÁ REALIZADA COM PROFISSIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO E SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO**

\*Elaborada com base na Deliberação N.º 02/2016 e Instrução N.º 07/2016 - SEED/SUED do estado do Paraná e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008).

**Inclusão dos alunos no Município de Campo Mourão/PR**

1. Quais os encaminhamentos e ações referente as políticas públicas inclusivas no município de Campo Mourão, a partir de 2008?
2. O município segue a política do estado do Paraná ou a política nacional?
3. Quais as barreiras enfrentadas para a efetivação do AEE, no município? Seja no ensino regular ou em Sala de Recursos Multifuncionais/SRM.
  - a) Em relação aos recursos referente à acessibilidade pedagógica e arquitetônica.
  - b) Em relação as políticas públicas inclusivas.
  - c) Referente à contratação de profissionais para a modalidade de ensino/Educação Especial, para o ensino regular, professor de apoio e AEE/SRM (concursos públicos, formação exigida para atuação profissional).
4. No último ano, quantos alunos foram diagnosticados no município, como público-alvo da Educação Especial séries iniciais (Especificar o número de educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação em cada ano e no computo geral).
5. Nos últimos cinco anos, quais são os critérios utilizados para os encaminhamentos às avaliações diagnósticas?
6. É oferecida formação continuada aos professores para qualificação do trabalho do

AEE. Essa formação atende todos os profissionais da rede municipal ou somente os professores do AEE?

### **Sobre às Salas de Recursos Multifuncionais – SRM**

1. Quem são os educandos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM e na rede pública de ensino? (Anos Iniciais).
2. O atendimento é complementar ou suplementar ao ensino comum? O atendimento é realizado de forma individual ou coletiva?
3. Sobre o Plano do AEE, como é a proposta de intervenção pedagógica?
4. Sobre o planejamento individual ou coletivo, quais os encaminhamentos e orientações da SECED?
5. Qual o intuito da avaliação para ingressar na sala SRM e como é realizada?
6. Há articulação/trabalho colaborativo entre o Professor do AEE/SRM e Professor da sala comum?
7. Há articulação/trabalho colaborativo entre a família ou responsável, com o professor do AEE/SRM e do ensino regular?
8. As escolas que atendem o AEE/SRM contemplam toda a rede municipal?

### **Referente aos critérios para organização funcional do Atendimento Educacional Especializado - AEE/SRM**

1. Quais documentos as salas de SRM devem contemplar para seu funcionamento?
2. O município fornece recursos materiais e equipamentos para as salas de AEE/SRM?
3. A escola que atende as salas de AEE/SRM tem condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, Tecnologia Assistiva/TA?
4. Como funciona o cronograma de atendimento?
5. Como funciona a matrícula/frequência/transferência/desligamentos das salas AEE/SRM