

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

LILIANE CRISTINA ROCHA BUZIGNANI

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE
PARANAVAÍ: DESAFIOS E ENCAMINHAMENTOS NA
IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS**

**PARANAVAÍ-PR
2024**

LILIANE CRISTINA ROCHA BUZIGNANI

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE
PARANAVAÍ: DESAFIOS E ENCAMINHAMENTOS NA
IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia.

PARANAVAÍ-PR
2024

1	
2	Buzignani, Liliâne Cristina Rocha
B992a	Atendimento Educacional Especializado no Município de Paranavaí: desatios e encaminhamentos na implementação das políticas públicas inclusivas / Liliâne Cristina Rocha Buzignani -- Paranavaí, 2024.
3	132f.; il. + Recurso educacional
4	
5	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.
6	
7	Orientadora: Profa. Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia.
8	
9	
10	1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação de professores. I. Garcia, Dorcely Isabel Bellanda. II. Universidade Estadual do Paraná. IV. Título. V. Includuca: conectando professores às políticas públicas inclusivas e ao Atendimento Educacional Especializado.
11	
	12 CDD 371.9
	13 23. ed.

Ficha catalográfica elaborada por Leocilêa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.

TERMO DE APROVAÇÃO

LILIANE CRISTINA ROCHA BUZIGNANI

TÍTULO DISSERTAÇÃO: Atendimento Educacional Especializado no município de Paranaíba: Desafios e Encaminhamentos na Implementação das políticas Públicas Inclusivas

TÍTULO DO RECURSO EDUCACIONAL: IncluiEduca: conectando professores às Políticas Inclusivas e ao Atendimento Educacional Especializado.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título 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:

Paranaíba, 10 de março de 2024

Membros da banca:

Documento assinado digitalmente
 **DORCELY ISABEL BELLANDA GARCIA**
Data: 21/10/2024 20:25:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof Dra Dorcely Isabel Bellanda Garcia (Presidente)

Documento assinado digitalmente
 **FELIPE LUIZ GOMES FIGUEIRA**
Data: 14/10/2024 14:02:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof Dr. Felipe Luiz Gomes Figueira – (IFPR/Campus Paranaíba -Membro Externo)

Documento assinado digitalmente
 **RITA DE CÁSSIA PIZOLI OLIVEIRA**
Data: 14/10/2024 13:52:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Rita de Cássia Pizoli (PROFEI Unespar Campus Paranaíba - Membro Interno)

Dedico esta dissertação a todos os meus alunos, público-alvo da Educação Especial, que foram atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais na Escola Municipal Santos Dumont, município de Paranavaí-PR, em 2022. Dedico também à minha mãe, pelo exemplo de coragem e superação.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com o apoio de diferentes instituições e pessoas. Não é possível nominar todas, mas deixo registrada aqui a minha gratidão. Dentre elas, agradeço:

À Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Paranavaí-PR, e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), pela formação propiciada.

À Profa. Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia pela orientação, pelo apoio e pela paciência dados ao presente trabalho.

Ao Prof. Dr. Felipe Luiz Gomes Figueira pela estima amizade, acolhimento e orientações.

À Profa. Dra. Rita de Cássia Pizoli, que acompanha minha vida acadêmica desde a graduação, pelas considerações, apoio e carinho.

À Profa. Dra. Rosângela Trabuco Malvestio da Silva pela paciência e prontamente me apoiar quando a procurei.

À Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva pela generosidade do seu sim sem me conhecer.

À minha mãe, Maria Lúcia, por sempre valorizar a educação escolar, motivando-me neste processo de formação.

À minha irmã gêmea, Lidiane, pela sua força e pelo incentivo.

Aos meus amados irmãos, Lisiane e Lucas, pela solidariedade e pela escuta atenta.

Ao meu esposo, Marco, e à minha filha, Mariana, que muito me incentivaram e ajudaram nesta tarefa tão desafiadora.

Aos amigos, Amanda, Henrique, Janice, Silvana e Silvio, por compreeederem minhas ausências, garantindo, com tamanha competência, que nosso trabalho não fosse comprometido. Obrigada!

À amiga, Luceane Coluti, com quem compartilho angústias, experiências e esperanças *sobre* e *para* nossos alunos.

À Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí-PR, pela aceitação, pelo incentivo e pela disponibilidade na coleta de dados.

Como um novo dia nasce,
e planta assim floresce,
como verde faz a criação cantar
Nossas vozes cantam juntas,
sinto amor e gratidão,
pois faço parte da inclusão.

A nossa forma de viver, de nos conectar,
Nos inspira para nos comunicar
A essência de estar sempre junto e juntos
sempre sonhar
Aproxima as pessoas e os sonhos.

A alegria de poder cantar a vida,
a alegria de poder cantar.
A alegria de poder cantar a vida,
a alegria de poder cantar, nos inspira para
nos comunicar.

(Coral vozes da Inclusão. Alegria de
Conectar. Maringá, 2023)

RESUMO

BUZIGNANI, Liliane Cristina Rocha. **Atendimento Educacional Especializado no município de Paranavaí: desafios e encaminhamentos na implementação das políticas públicas inclusivas**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Paranavaí, 2024.

O presente estudo teve como objetivo pesquisar, analisar e compreender a implementação das políticas nacional e estadual de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no município de Paranavaí. Os marcos históricos deste estudo estão relacionados às políticas públicas, a partir da década de 1990, como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração Mundial de Salamanca (1994), a Declaração de Guatemala (1999), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além de documentos do Estado do Paraná, como a Deliberação nº 2/2016 e as Instruções nº 7/2016, nº 9/2018 e nº 6/2023, referentes ao Atendimento Educacional Especializado. A implementação efetiva das políticas de educação inclusiva é de extrema importância e configura-se como meta. Nesse contexto, o município de Paranavaí é desafiado a colocar em prática as políticas nacional e estadual de Educação Especial, buscando a inclusão dos alunos com deficiências na rede regular de ensino. O estudo tem como foco o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas de período parcial, integral e jornada estendida. Trata-se de uma pesquisa teórica e de campo, na rede municipal, e relacionada aos alunos matriculados na Educação Especial. Nesse sentido, a pesquisa investiga o cenário diante dessa oferta e visa compreender o impacto das políticas educacionais na efetivação da educação inclusiva em Paranavaí. A metodologia adotada inclui entrevistas, com a secretária municipal de educação e a supervisora da Educação Especial, análise documental e levantamento de dados quantitativos. Os resultados demonstram desafios na implementação das políticas públicas de educação inclusiva, especialmente diante da diversidade de escolas de tempo integral, parcial e estendido no município, mas indicam um esforço do município em alinhar suas práticas com as orientações do estado do Paraná. A pesquisa também visa apresentar o recurso educacional, por meio de um memorial, sendo uma revista eletrônica com dados qualitativos e quantitativos referentes a 2022 e 2023, sobre o público-alvo atendido. Os resultados apontam para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, em consonância com as diretrizes estaduais, no entanto foi constatada também a existência de classes especiais para atender esse público no município. Assim, conclui-se que, embora haja avanços na implementação das políticas de educação inclusiva em Paranavaí, persistem desafios que demandam esforços contínuos para garantir uma inclusão efetiva para todos os alunos.

Palavras-chave: Políticas de inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Paranavaí.

ABSTRACT

BUZIGNANI, Liliane Cristina Rocha. **Specialized Educational Service in the municipality of Paranavaí**: challenges and directions in the implementation of inclusive public policies. Master's thesis - State University of Paraná, Inclusive Education Postgraduate Program, Paranavaí, 2024.

The present study aims to research, analyze and understand the implementation of national and state Special Education policies, from the perspective of Inclusive Education, in the municipality of Paranavaí. The historical landmarks of this study are related to public policies, from the 1990s onwards, such as: the World Declaration on Education for All (1990), the Salamanca World Declaration (1994), the Guatemala Declaration (1999), the Policy National Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), in addition to documents from the State of Paraná, such as Deliberation nº 2/2016 and Instructions nº 7/2016, nº 9/2018 and nº 6/2023, referring to Educational Service Specialized. The effective implementation of inclusive education policies is extremely important and is a goal. In this context, the municipality of Paranavaí is challenged to put national and state Special Education policies into practice, seeking the inclusion of students with disabilities in the regular education network. The study focuses on Specialized Educational Service in Multifunctional Resource Rooms in part-time, full-time and extended-day schools. This is theoretical and field research, in the municipal network, and related to students enrolled in Special Education. In this sense, the research investigates the scenario facing this offer and aims to understand the impact of educational policies on the implementation of inclusive education in Paranavaí. The methodology adopted includes interviews with the municipal education secretary and the Special Education supervisor, document analysis and quantitative data collection. The results demonstrate challenges in implementing public policies on inclusive education, especially given the diversity of full-time, part-time and extended-time schools in the municipality, but indicate an effort by the municipality to align its practices with the guidelines of the state of Paraná. The research also aims to educational resource, through a memorial, being an electronic magazine with qualitative and quantitative data referring to 2022 and 2023, about the target audience served. The results point to the implementation of Specialized Educational Services in the Multifunctional Resource Room, in line with state guidelines, however the existence of special classes to serve this public in the municipality was also noted. Thus, it is concluded that, although there are advances in the implementation of inclusive education policies in Paranavaí, challenges persist that require continuous efforts to ensure effective inclusion for all students.

Keywords: Inclusion policies. Specialized Educational Service. Multifunctional Resource Room. Elementary Education – Early Years. Paranavaí.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 MARCO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	24
2.1 A pessoa com deficiência nas diretrizes internacionais e nacionais	39
2.2 Políticas de Inclusão Educacional no Paraná: o AEE em SRM	52
2.3 A organização didática para o ensino na perspectiva inclusiva	63
3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE PARANAVAÍ-PR	69
3.1 Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa	70
3.2 Sujeitos participantes da pesquisa	73
3.3 Caracterização do município pesquisado	73
3.3.1 Jornadas escolares diversificadas nas escolas municipais de Paranavaí	78
3.3.2 Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, nas escolas municipais de Paranavaí: desafios e possibilidades	83
4 Apresentação e análise da pesquisa de campo no município de Paranavaí	87
5 RECURSO EDUCACIONAL	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo: políticas públicas inclusivas no contexto internacional	24
Figura 2 – Políticas públicas inclusivas no contexto nacional	46
Figura 3 – Amplo cenário municipal	84
Figura 4 – O cenário de alunos matriculados	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a promoção de direitos	30
Quadro 2 – Declaração de Salamanca	35
Quadro 3 – Declaração de Guatemala	38
Quadro 4 – As deliberações do estado do Paraná para a Educação Especial	55
Quadro 5 – Pontos incomuns nas Instruções Normativas de 2016 e 2018	56
Quadro 6 – Caracterização do aluno público-alvo no AEE em SRM	60
Quadro 7 – Caracterização das atribuições do professor da SRM para o AEE	61
Quadro 8 – Sujeitos da Secretaria Municipal da Educação entrevistados em 2023	73
Quadro 9 – Rede Municipal de Ensino do Município de Paranavaí: matrículas em Sala de Recursos Multifuncional	91
Quadro 10 – Inclusão dos alunos no município de Paranavaí-PR	93
Quadro 11 – As Salas de Recursos Multifuncionais	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas na educação básica, segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa (2022/2023)	87
Tabela 2 – Índice do IDEB, de 2013 a 2021, em Paranavaí	89
Tabela 3 – Número de alunos matriculados em SRM e em Classe Especial	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CE	Classes Especiais
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-dialético
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PR	Paraná
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação

APRESENTAÇÃO

Estar impulsionada pelos estudos e ser incentivada a pesquisar faz parte da minha vida, desde muito cedo, pois sou filha de professora. Considero os verbos “impulsionar” e “incentivar” em contextos diferentes. O primeiro refere-se ao fato de ter uma irmã gêmea, logo, fomos impulsionadas, naturalmente, na direção de competições como “quem se destaca mais”; um mundo paralelo de comparações e infinitas competições. O segundo verbo, “incentivar”, refere-se à relação familiar, visto que nossos pais nos incentivaram a buscar interesses individuais e nos deram suportes físicos, materiais, econômicos, sociais e psicológicos, para que cada uma respeitasse seus próprios interesses e suas individualidades.

Nesse sentido, na busca de interesses individuais, minha mãe e sua profissão despertaram em mim curiosidades quanto a “ser” e “estar” professora, pois essa relação pessoal/profissional traça minhas trajetórias individual e acadêmica. Como estudante de escola pública, eu observava que, em alguns anos letivos, colegas de turmas precisavam de atendimento e acompanhamento mais sistematizados, “diferentes” dos considerados “normais”. Por querer compreender melhor essa normalidade e essa diferenciação, ingressei na universidade, na graduação de Pedagogia. Ao término dos quatro anos, fui em busca de entender a sociedade e como ela se preocupa (ou não) com o processo de humanização do homem, no sentido de “seres humanos diferentes”. Além disso, ingressei no curso de História.

Tendo considerado, após os anos de graduação, que todo processo de aprendizado é singular, assim como toda pessoa também é, ter me aproximado de alunos com deficiência me motivou a ampliar conhecimentos filosóficos, históricos, conceituais e legais. Essa aproximação teve início em 2015, quando me tornei professora na rede municipal de ensino, em Paranavaí-PR. Desde então, ser professora e ter alunos que são Público-alvo da Educação Especial (PAEE) têm sido impulsionante (impulsão + paixão).

Após o término das graduações em Pedagogia (2005-2008) e em História (2009-2012), fiz pós-graduação em algumas especificidades. Em 2021, com todo cuidado e esmero, conclui a pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.

Quando me tornei professora de Sala de Recursos na rede municipal, em 2021, e em uma instituição na Educação Básica, no Ensino Fundamental (Anos

Iniciais), percebi o desafio de atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e que, no momento que o aluno matriculado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) está comigo, os demais alunos da turma regular estão participando de oficinas e/ou atividades extracurriculares.

Nesse sentido, uma grande problemática começou a perpassar pelos meus pensamentos: é preciso conhecer como as escolas na rede ofertam o AEE em SRM, incluindo como as políticas públicas para a Educação Especial (EE), na perspectiva da Educação Inclusiva (EI), estão sendo implantadas na nossa rede. Considerando esse desafio, decidi ingressar no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) e contribuir com a pesquisa desenvolvida na e para a Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

“Um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (Vygotski, 2001, p. 303).

As políticas públicas inclusivas percorreram um trajeto internacional e nacional baseado em fundamentos históricos, culturais, sociais, econômicos e educacionais ao longo do tempo. O destaque para esses esforços está relacionado à soma de organizações e sociedade civil, que consolidaram interesses comuns.

Na história da educação brasileira, as políticas educacionais recebem ingerência das seções sociais, sobretudo de suas mudanças históricas, e isso é resultado de um processo que influencia também a Educação. Segundo Garcia (2015), o ambiente escolar (assim como as demais instituições) modifica-se em decorrência das mudanças na sociedade, sendo assim, a partir dessas mudanças sociais, surgem as novas tendências educacionais.

Considerando o exposto, o objetivo geral desta pesquisa é:

- Realizar estudos sistematizados sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) e sobre as políticas públicas inclusivas no Estado do Paraná-PR, que estão sendo implementadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na rede municipal de Paranavaí.

Por sua vez, os objetivos específicos incluem:

- Identificar documentos relativos à política de Educação Inclusiva (EI) no cenário nacional e no estado do Paraná, a partir da década de 1990 até os dias atuais;
- Realizar estudos sobre EE no município de Paranavaí;
- Pesquisar acerca da efetivação e dos encaminhamentos da EE no contexto inclusivo, na rede municipal de Paranavaí, no que se refere à Sala de Recursos Multifuncionais em períodos integral e parcial e na jornada ampliada¹ ou no período estendido, por meio de pesquisa teórica e de campo.

Portanto, para a realização deste trabalho, foram consideradas políticas públicas educacionais, a partir da década de 1990, que versam sobre a inclusão

¹ Esses termos serão posteriormente explicados no Tópico 3.3.1 – Jornadas escolares diversificadas nas escolas municipais de Paranavaí.

escolar. Reiterando, o intuito é pesquisar sobre como a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) e as políticas públicas inclusivas no Paraná estão sendo implementadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na rede municipal de Paranavaí.

Nossa hipótese é que o município de Paranavaí tem encontrado realidades diferentes para o AEE em SRM, tendo instituições que ofertam educação em tempo integral e parcial e em jornada ampliada ou período estendido. Assim, enfrenta desafios na efetivação das Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, nas escolas municipais.

Considerando o contexto da década de 1990, para Lopes (2009), a noção de inclusão foi ampliada e passou a ser compreendida como um conjunto de práticas sociais, culturais e educacionais, que passa a ter oportunidades, enquanto as políticas públicas educacionais inclusivas se tornam mais presentes.

As ações da sociedade, seu modo de pensar, de agir e de declarar influência, desde outrora, reverberam nas instituições escolares. É por esse motivo que é tão necessário falar sobre inclusão escolar para pessoas com deficiência.

No que tange à inclusão, Piccolo (2009, p. 367) afirma que

[...] não se faz pelo discurso, tampouco pela assinatura de decretos, embora estes sejam de fundamental importância. Incluir é um imperativo legal, ético e moral, mas custoso e carente em transformações infraestruturas e supraestruturais, ou seja, trata-se de um processo que, por ser processo, está em contínua movimentação, tanto de ideias como de ações.

A partir da década de 1990, as políticas educacionais brasileiras começaram a adotar medidas para garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas escolas, proporcionando, assim, maior igualdade de oportunidades. Antes desse período, as pessoas com deficiência eram excluídas do sistema educacional, não tendo acesso à educação de qualidade.

De acordo com Zerbato e Mendes (2018, p. 3),

Nos anos 90, o movimento pela inclusão escolar e social se radicalizou e os documentos normativos tenderam para a chamada educação inclusiva, enfatizando que o ensino, com suas estratégias e metodologias em respeito às diferenças, deveria ser adaptado às necessidades educacionais do indivíduo e não o contrário.

A educação inclusiva passou a ser implementada, visando garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais, pudessem frequentar a escola e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Os avanços na EE foram sendo obtidos no âmbito de intensas lutas e disputas de grupos de interesses divergentes. Na década de 1990, a implantação das políticas neoliberais conformou a EE dentro de uma lógica em que predominava a educação como promotora da justiça social e de combate à pobreza, no âmbito de restrições de recursos às políticas sociais.

Nesse sentido, como expõem Kassir, Rebelo e Oliveira, (2019, p. 13), “[...] a política nacional sob a perspectiva da educação inclusiva” adotada “[...] fomenta a matrícula no lugar da sala de aula comum/regular e, para isso, investe na implantação de atendimento educacional especializado na escola pública”.

Após 2003, a política educacional passou a privilegiar a escola comum/regular como opção preponderante para os alunos público-alvo da educação especial, e a educação especial na perspectiva inclusiva passou a ser aquela que ocorre nas classes comuns.

A implementação de medidas inclusivas nas políticas educacionais brasileiras proporcionou benefícios significativos para a sociedade como um todo. Piccolo (2022, p. 4) ressalta que “é inegável a existência de avanços históricos na ocupação dos espaços escolares regulares pelas pessoas com deficiência”. Nesse sentido, com as políticas para EE, além de se promover a igualdade de oportunidades, há a inclusão escolar e a quebra de preconceitos e estigmas relacionados à deficiência, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Ainda segundo Piccoli (2023, p. 8), “é preciso criar nas escolas um corpo de relações que efetivamente tenham na inclusão um suposto e compromisso de todas as práticas desenvolvidas em seu interior”.

Essa reflexão destaca a importância de se compreender os contextos político e econômico que influenciam diretamente a EE e suas políticas públicas. Nesse sentido, Fávaro e Garcia (2020, p. 16) destacam que

os avanços na EE foram sendo obtidos no âmbito de intensas lutas e disputas de grupos de interesses divergentes. Na década de 1990, a implantação das políticas neoliberais conformou a EE dentro de uma

lógica em que predominava a educação como promotora da justiça social e de combate à pobreza, no âmbito de restrições de recursos às políticas sociais, que sofrem uma inflexão.

É fundamental ressaltar que, embora tenham sido realizados avanços significativos, ainda há desafios a serem enfrentados, para garantir a efetiva inclusão escolar para educandos com deficiência. É necessário que as escolas e as políticas educacionais continuem aprimorando suas práticas, promovendo a acessibilidade e oferecendo suporte adequado para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Segundo Mendes (2006), foi apenas em 1990 que a defesa para a Educação Inclusiva (EI) torna-se presente. Anteriormente, o país viveu uma história de 30 anos de integração². Corroborando, Miranda (2011) afirma que, em 1990, começaram as discussões sobre a inclusão escolar. Nesse sentido, a partir dos anos 1990, a educação no Brasil abriu as portas da escola comum para todos os educandos, independentemente de suas habilidades e diferenças. Além disso, foram providenciados serviços de apoio adicionais, para garantir que todos possam participar plenamente da experiência educacional.

Para Fávaro e Garcia (2020, p.15), “[...] A partir da década de 1990, as políticas nacionais de EE foram reelaboradas e apresentaram novas concepções, que incidiram em seus rumos atuais”. Corrobora Kassir (2011, p. 63), ao expor que “A formação de uma educação especial brasileira deu-se dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral”. Essa mudança de paradigma representa a inclusão escolar, que passou a ser regulamentada e implementada em diferentes níveis de ensino. Além disso, diferentes serviços e práticas foram sendo adotados nas escolas, para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender juntos.

A EI é o foco central da PNEEPEI, constituída em 2008 e que tem como objetivo garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Para atingir esse

² Segundo Glat (1991 *apud* MINETTO, 2010, p. 46), “a integração é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”. No século XX, surgiu o paradigma da integração, utilizado para defender o direito da criança com deficiência de ser inserida na sociedade e, principalmente, na rede regular de ensino, porém essa criança, com esforço próprio, teria que se adaptar ao ambiente, enquanto as escolas e os sistemas mantinham-se inalterados, ou seja, não tinham o compromisso de se adaptarem às necessidades desses alunos

objetivo, as propostas nas diretrizes para os sistemas de ensino visam garantir o acesso ao ensino regular, a participação efetiva dos alunos e o aprendizado.

A Constituição Federal (Brasil, 1988)³, em seu artigo 208, inciso III, afirma que, quanto à educação, é dever do Estado garantir o AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse artigo da Constituição é um marco para que alunos com deficiência possam ter o AEE e, por meio dele, constituírem enlace de aprendizado, permanência e inclusão.

Como explica Mantoan (2003),

O “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares (Mantoan, 2003, p. 23).

A Constituição Federal, apesar de contemplar os alunos com deficiência, no sentido de garantir a educação para todos, abre um precedente quando utiliza a palavra “preferencialmente”, admitindo, assim, que o ensino pode acontecer em escolas que não sejam regulares.

Esse cenário de transformação promove a necessidade de estudos sobre os avanços e desafios para a efetivação das políticas públicas de EI. Esse é um desafio a ser enfrentando na área da EE e que precisa incluir aspectos além de discursos inclusivos, bem como romper os conceitos que a história excludente traz consigo, provocando um debate social, para efetivar a defesa de uma coletividade mais justa e que respeite a diversidade humana (Kassar, 2019).

Neste estudo, realizamos uma análise concisa da organização e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na rede Municipal de Paranavaí-PR, no estado do Paraná, com base em dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí-PR (SEDUC). O objetivo é analisar a legislação e o contexto educacional, a partir dos anos de 1990, investigando como as instituições escolares que oferecem educação em tempo integral, parcial e em jornada ampliada estão estruturadas.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

Paranavaí apresenta uma organização que oferta diferentes modalidades de ensino, sendo fundamental analisar o impacto dessas ofertas no AEE em SRM.

Como já exposto, o AEE em SRM é ofertado em contraturno (Brasil, 2008)⁴. Nesse sentido, surge o seguinte questionamento: como o AEE em SRM é ofertado aos alunos atendidos em instituições que ofertam educação em tempo integral e em jornada ampliada no município de Paranavaí?

A inquietação por conhecer como esse atendimento é realizado se deve ao fato de escolas municipais de jornada ampliada e em tempo integral proporcionarem educação com carga horária diferenciada. Logo, quando o aluno matriculado no AEE precisa estar em *locus* na SRM, os colegas matriculados em ensino regular estão desenvolvendo atividades e, muitas vezes, esse aluno do AEE quer estar com a sua turma. Esse é o grande desafio para o professor do AEE na promoção da rotina, do trabalho e do encontro, para desenvolver as potencialidades e especificidades do aluno do AEE.

A fim de aprofundar este aspecto da realidade foi realizado um levantamento bibliográfico, para verificar o contexto dos estudos relacionados à temática e à necessidade da pesquisa vigente, no sentido de proporcionar contribuições para a área em questão. Nesse âmbito, o presente texto expõe a pesquisa realizada, reconhecendo a atualidade e a importância dos estudos para a EE no sentido mais amplo, além de apreciar a temática na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em um grupo de trabalho específico, o Grupo de Trabalho 15 (GT), Educação Especial.

Nesse GT, há trabalhos recentes publicados acerca do professor do AEE em SRM e do processo colaborativo com o professor da turma regular, mas não há trabalhos com a proposta de conhecer como instituições escolares que ofertam educação em período único, integral ou com jornada ampliada oportunizam o AEE em SRM, por isso, esta pesquisa é relevante.

A pesquisa está fundamentada em autores como Kassar (2019), Rebelo (2019), Oliveira (2019), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), dentre outros. Esses autores têm abordado a decorrência da internacionalização das políticas educacionais nos planos e nas diretrizes do sistema de ensino brasileiro. Outros

⁴ No estado do Paraná, a Instrução nº 006/2023 estabelece a “organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado Integral (AEE-I), nas instituições de ensino da rede pública estadual que ofertam educação em tempo integral (Paraná, 2023, p. 1) ”.

trabalhos, como os de Libâneo (2009), Miranda (2011) e Mantoan (2003), visam analisar o impacto dessas políticas nos objetivos e nas formas de funcionamento da escola pública.

Após a realização de consultas nas bases citadas, surgiu o seguinte questionamento: como se efetivam as políticas públicas nacionais e a política estadual do Paraná, quanto à educação especial na perspectiva inclusiva, referente ao AEE em SRM, na rede municipal de Paranavaí, considerando suas realidades de oferta em escolas regulares de período integral, turno único e jornada estendida/ampliada?

Para além da proposta de conhecer o “como”, esta pesquisa objetiva, especificamente, fazer uma retrospectiva histórica sobre a política de EI nos cenários nacional e estadual (Paraná), a partir da década de 1990 até os dias atuais. Além disso, o objetivo é constatar e quantificar dados sobre o Público-alvo da Educação Especial (PAEE), em 2022 e 2023, e descrever os encaminhamentos e as principais mudanças de paradigma que culminaram na atual proposta de inclusão escolar na rede municipal de Paranavaí, no que se refere à SRM em período integral, parcial e em jornada ampliada ou período estendido.

A opção pelo método qualitativo de abordagem teórica descritiva, de campo e documental, efetivou-se devido ao objetivo de reunir o maior número de informações de diferentes fontes, para que seja possível apreender a situação da PNEEPEI em contexto escolar e descrevê-la. Isso tudo considerando o AEE nas realidades vivenciadas na rede municipal de Paranavaí, onde se realiza a presente pesquisa.

As perguntas mobilizadoras para cada seção desta dissertação são:

- De que modo o cenário histórico e social da década de 1990 e suas transformações contribuíram para serem constituídas políticas públicas inclusivas? Quais interferências mundiais influenciaram as políticas públicas comuns mundialmente, no que se refere à perspectiva inclusiva?
- Quais são os princípios e as diretrizes das políticas nacional e estadual de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva?
- Como as políticas de educação especial têm sido implementadas nas escolas municipais de Paranavaí? Quais são os dados quantitativos e qualitativos, encontrados na pesquisa, relacionados à matrícula de alunos em sala de recursos?

- Quais são os principais resultados e as descobertas da pesquisa? Qual é a contribuição desta pesquisa para a compreensão e o aprimoramento da implementação de políticas de educação inclusiva em Paranavaí?

No intuito de buscar respostas para tais questionamentos, o presente estudo está organizado em cinco seções. A primeira seção refere-se à introdução, que demonstra o caminho percorrido pela pesquisa.

A partir da segunda seção, são discutidos aspectos que têm origem na década de 1990. Nesse período, as políticas internacionais adquiriram marcos legais, o que influenciou a implementação das políticas nacionais de PNEEPEI no Brasil.

Esses marcos legais influenciaram diretamente as políticas de inclusão educacional no Brasil, levando à implementação de medidas e programas voltados para a educação de pessoas com deficiência.

Na terceira seção do estudo, constam os procedimentos metodológicos utilizados durante a realização da pesquisa, além de ser apresentado o município de Paranavaí-PR, sua caracterização e suas especificidades de ofertas educacionais.

A quarta seção refere-se à apresentação e ao levantamento e à análise de dados, a partir de entrevistas semiestruturadas com a secretária municipal de educação e a supervisora da EE do município, no que se refere às instituições que oferecem AEE em SRM.

Por sua vez, a quinta seção apresenta o recurso educacional, baseado na elaboração de um memorial que apresenta a trajetória e a realidade de oferta do AEE em escolas de período integral, parcial e de jornada ampliada ou período estendido, na rede municipal de ensino pesquisada. Esse recurso educacional visa aproximar os educadores da Educação Básica das políticas públicas inclusivas para o AEE em SRM. O objetivo desse material é evidenciar que essas políticas influenciam o modo como o aluno com deficiência é inserido no ambiente educacional e como o AEE é ofertado em SRM, com diferentes cenários institucionais.

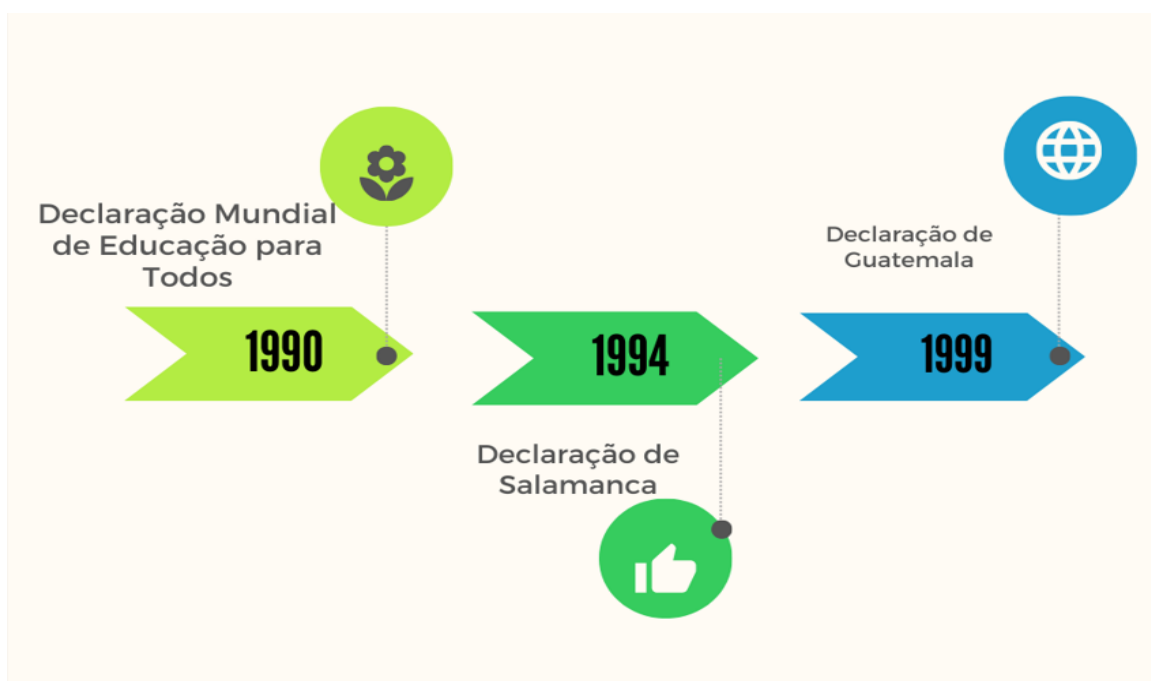
2 MARCO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Nesta seção, são apresentados os contextos históricos e educacionais globalizados, com foco a partir de 1990. Isso se deve ao surgimento de documentos referentes aos direitos humanos e à educação para todos, o que impulsionou mudanças significativas no contexto educacional. Dentre essas políticas, destaca-se a EI, que visa assegurar oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento para todos os indivíduos, independentemente de suas limitações (Bernardes, 2009).

No cenário internacional, a discussão acerca da implementação de políticas públicas inclusivas para pessoas com deficiência assumiu uma relevância cada vez maior a partir da década de 1990. De acordo com Mazzotta (2005, p. 17), “foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude os grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”.

A seguir, há uma linha do tempo, referente às declarações mundiais acerca das políticas públicas inclusivas.

Figura 1 – Linha do tempo: políticas públicas inclusivas no contexto internacional



Fonte: Elaborada pela autora.

É importante salientar que as mencionadas organizações, a partir de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, como: Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi – Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (Unesco, 2000), dentre outras. Documentos originados dessas conferências, assinados pelos países-membros, e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial são referência às políticas educacionais do Brasil (Brasil, 2013; Saviani, 2009).

Primeiramente, a EI é considerada um direito humano, conforme estabelecido no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual afirma que “todos têm direito à educação” (Unesco, 1990). Essa concepção é reforçada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual estabelece que os Estados devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, a fim de promover o pleno desenvolvimento e a inclusão das pessoas com deficiência.

As políticas públicas inclusivas internacionais foram determinantes para a elaboração das políticas nacionais, no contexto na década de 1990. Essa reflexão, para políticas públicas inclusivas, justifica-se por considerar o processo histórico e legal das políticas públicas educacionais em consonância com seu âmbito nacional, com interesses coletivos e de bem comum.

Ainda sobre o contexto de 1990,

[...] a primeira vez que a legislação brasileira versa claramente sobre a educação especial condiz como período do movimento econômico mundial em pleno desenvolvimento do capitalismo avançado, solidificando o chamado Estado de Bem-Estar Social, cuja característica é a implementação de políticas sociais por meio de serviços públicos de atendimento à população (Dainêz, 2009, p. 35).

Confome expõe Dainêz (2009), é possível caracterizar a implementação de políticas sociais por meio de serviços públicos voltados para o atendimento da população. A autora ainda evidencia a influência dos contextos econômico e social na formulação das políticas educacionais, destacando a importância de se compreender o cenário histórico para analisar as origens e os objetivos dessas políticas.

Nesse contexto, Silva (2003, p. 75) destaca a necessidade de “[...] uma

política que tenha como diretrizes, na gama de seus programas e planos, a qualidade da vida, a dignidade e a construção de uma coletividade que preze pela tolerância diante das diferenças”.

A busca pela igualdade de acesso à educação é um desafio que demanda ações efetivas e diretrizes internacionais. Nesse sentido, antes de traçarmos objetivos e metas, é fundamental entender o contexto das iniciativas voltadas para a promoção dos direitos humanos. No que se refere a esse cenário, cujo período histórico se limita à década de 1990, surgem reflexões, por exemplo: como essas transformações influenciam o modo como são pensadas políticas públicas inclusivas? Quais interferências mundiais tiveram influência no fato de as políticas públicas serem pensadas de modo comum e mundialmente, na perspectiva inclusiva?

Não há como desconsiderar que, a partir da Revolução Industrial, no fim do século XIX, ocorreu um aumento significativo de acidentes de trabalho, o que fez surgirem leis que visavam proteger os trabalhadores e garantir o bem-estar social, por meio de atividades assistenciais, como assistência médica e reabilitação para as vítimas de acidentes (Aravanis, 2010). Essas medidas foram fundamentais para garantir os direitos das pessoas com deficiência. Nesse período, em virtude das grandes produções e em grande escala, especialmente com a inserção das máquinas, combinadas, em um primeiro momento, com a inexistência de leis trabalhistas que resguardassem o trabalhador, era corriqueira a ocorrência de acidentes, os quais resultavam, na maioria das vezes, em mutilações.

Nesse período, era considerada vítima de acidente de trabalho aquele trabalhador que ficou com sequelas, com deficiência ou que “deixou de ser produtivo, conseqüentemente, acarretando no seu esquecimento e separação das demais pessoas, sendo obrigado a viver na miserabilidade” (Costa; Fuzzeto, 2017, p. 404). A partir desse momento histórico no século XIX, a comunidade se uniu para combater tais atrocidades e evitar que essas atitudes se perpetuassem. Foi elaborada, então, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com o propósito de garantir direitos básicos a todas as pessoas, independentemente de qualquer distinção.

Nesse contexto, Fonseca (2012) destaca a importância da participação da população nas escolhas de seus governantes, bem como nas leis promulgadas, deliberações e decisões, mesmo em regimes democráticos. Com a participação da

sociedade civil, as declarações mundiais para a promoção de direitos humanos, educacionais e sociais, passam a ganhar substância e marco legal.

Segundo Costa (2005, p. 21):

No início do século XXI, observa-se que a atual ordem mundial e o padrão dominante de desenvolvimento têm apontado para determinadas tendências, como o processo de globalização econômica, política e cultural, que supostamente estreita as fronteiras entre os países, os avanços tecnológicos que envolvem a automação, a racionalização e a terceirização da produção de serviços, o monopólio do conhecimento científico e tecnológico por alguns centros de decisão mundial, dentre outras.

Discutir a educação em um contexto capitalista exige considerar características desse modo de produção e os consequentes reflexos dele nas políticas educacionais. Freitas e Figueira (2020, p. 3) abordam que:

A educação não pode ser concebida como um espaço à parte da conjuntura social e econômica de um país, já que ela responde às demandas do seu período histórico. O neoliberalismo, por sua vez, como uma doutrina econômica, está arraigado na sociedade, logo, seus pressupostos se disseminam em todos os âmbitos sociais, entre estes, o espaço escolar.

Essa citação ressalta a importância de compreender que a educação não está desvinculada da realidade social e econômica de um país, pois ela reflete e responde às demandas de seu tempo. Nesse sentido, as políticas educacionais devem considerar as questões econômicas e sociais que permeiam a sociedade, buscando promover uma educação que esteja alinhada com as necessidades e os desafios contemporâneos (Freitas; Figueira, 2020).

No contexto da inclusão, é fundamental que as políticas educacionais considerem a influência do neoliberalismo e busquem formas de garantir a equidade e o acesso de todos os indivíduos à educação.

Asseverar que a deficiência é uma questão produzida em sociedade, material ou simbolicamente, e que pode atingir por variados motivos qualquer sujeito, fortalece a necessidade de pensarmos em políticas públicas para um grupamento tão extenso e importante. Políticas universalistas e diferencialistas que permitam a todos se constituírem como parceiros integrais de relação (Picollo, 2022, p. 252).

Isso significa adotar medidas que promovam a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência. Nesse contexto, as

políticas educacionais disseminadas no Brasil ocorrem por meio de resoluções, decretos, notas técnicas e programas governamentais, em consonância com a legislação em vigor. Tudo isso impulsiona e provoca o redimensionamento da EE.

[...] inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades [...]. Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas preveem um ambiente favorável à aquisição da igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, família, voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (Unesco, 1994, p. 5).

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos, visto que, como cita Mendes (2016, p. 16), “o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares [...]”.

É estando em sociedade que as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana enfatizam “a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias” (Sassaki, 2010, p. 172).

Para Sassaki (2013),

Inclusão é: um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Sassaki, 2013, p. 41).

É fundamental, portanto, oportunizar, por meio das relações sociais, ambientes educativos nos quais pessoas com ou sem deficiência possam desenvolver suas potencialidades e se reconhecerem por elas mesmas. Isso

porque, para Aranha (2002, p. 65),

[...] inclusão” significa afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança, ou seja, “inclusão” significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades.

A inclusão perpassa por saber quais necessidades específicas os alunos com deficiências possuem e quais são os *deficits* de aprendizagem, antes de incluí-los na rede regular de ensino.

Nesse sentido, segundo Pletsch (2009, p. 54),

[...] uma proposta de educação que se pretenda inclusiva deve ser entendida como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem, assim como todos os alunos. É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um.

Como exposto, é necessária a inclusão de alunos com deficiência em um ambiente escolar que promova, além do acesso e da permanência, o aproveitamento social e escolar de todos os alunos. Esses aspectos ressaltam a importância de estruturas físicas e recursos humanos qualificados, para garantir a participação democrática de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Na busca dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades, a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, foi um marco que promoveu estímulos aos alunos com e sem deficiência, visto que foi possível apoiar instituições e profissionais para conduzir o ensino. No preâmbulo do documento em questão, já se afirma que, mesmo com a garantia do direito à educação estando presente na sociedade desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os esforços para assegurá-lo ainda não contemplam todas as pessoas⁵.

A partir da conferência, foram ampliados os debates sobre e para a

⁵ Aqui se trata de uma questão de geração/dimensão dos direitos humanos. Direitos sociais = ação.

educação, o que definiu metas e princípios a serem alcançados na educação em todo o mundo. Essa declaração serviu como uma referência clara e inspiradora para os países, apontando a direção a seguir, para garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, a escola não deve buscar simplesmente se adaptar às dificuldades, mas trabalhar arduamente para superá-las, especialmente no âmbito social. Essa abordagem requer uma busca constante por soluções e mudanças significativas, a fim de promover uma educação mais inclusiva e igualitária.

Segundo Gomide (2007), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) representa a compreensão da educação básica como o principal vetor de garantia de satisfação das necessidades elementares de aprendizagem para a população, além de ser um documento que registra uma concepção ampla de Educação Básica, defendendo sua universalização, a partir do acesso e da promoção da equidade. A Conferência Mundial de Educação para Todos motivou a discussão e o estabelecimento de estratégias para garantir a educação de qualidade para todos os indivíduos. O Quadro 1 apresenta alguns pontos principais dessa conferência.

Quadro 1 – A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a promoção de direitos

Documento	Pontos relevantes	Justificativa
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) – Tailândia - ocorreu com a participação de 157 países.	Realização do direito à educação	A conferência enfatizou a importância de garantir que todas as pessoas, independentemente de origem, gênero ou situação socioeconômica, tenham acesso à educação de qualidade.
	Igualdade de oportunidades	Foi ressaltado que a educação deve ser um meio para reduzir as desigualdades sociais e proporcionar igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.
	Parcerias entre governos e sociedade civil	A conferência enfatizou a importância da colaboração entre governos, organizações da sociedade civil e comunidades locais, para garantir o cumprimento dos objetivos educacionais.

	Educação ao longo da vida	A conferência reconheceu a importância da educação contínua ao longo da vida, destacando a necessidade de políticas e programas educacionais que atendam às necessidades de pessoas de todas as idades.
	Investimento na educação	Foi destacado que o investimento adequado na educação é fundamental para garantir sua qualidade e o acesso universal.

Fonte: Adaptado de Unesco (1990).

De modo geral, o Quadro 1 expõe que a conferência em questão enfatizou a importância da educação como direito humano fundamental e estabeleceu bases para a busca de uma educação de qualidade para todos. Dentre os pontos relevantes, acordados entre os países, é importante salientar que eles se comprometeram com a promoção de oportunidades educativas para crianças, jovens e adultos, em busca da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Unesco, 1990). O quadro ainda reforça a necessidade de se expandir investimentos para o atendimento, sem distinção, de todas as pessoas, com definição de ações que garantam a universalização, a qualidade e a equidade⁶ para Educação Básica.

A Declaração de Jomtien, segundo Torres (2001), fortalece a importância da Educação Básica como uma prioridade universal a ser alcançada. Isso se deve ao fato de que a educação deve assegurar um conjunto essencial de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o desenvolvimento pleno do ser humano. Portanto, é crucial que a escola promova uma EI que valorize a pluralidade e proporcione oportunidades de aprendizado igualitárias.

Pensando em continuar o diálogo sobre inclusão, surgiu a Declaração Mundial de Salamanca, adotada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (NEE), realizada em Salamanca. Esse é um documento histórico, adotado em 1994 pela Unesco, e que representa um marco global no avanço da inclusão educacional. O documento

⁶ O princípio de igualdade significa que todos são iguais perante a lei. Em consonância, Miranda (2009, p. 29) assevera que “a sociedade que se firma no princípio formal da igualdade é, por excelência, uma sociedade caracterizada pelas desigualdades sociais que ela promove”. Acrescenta Teixeira (2012, p. 90) que “a equidade traz ao caso concreto a possibilidade de corrigir eventuais equívocos cometidos pelo legislador, ou preencher lacunas que sua atividade legislativa não conseguiu prever”.

[...] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (Unesco, 1994, p. 3).

A Declaração (re)afirma o direito à educação de cada indivíduo, a ideia de equidade⁷ e a educação para todos nas escolas comuns das redes de ensino. Nesse contexto, segundo Garcia (2008, p. 14),

[...] percebe-se que os documentos são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferenciadas entre si. Mas, principalmente, que as condições concretas, que serão certamente diferentes, não inviabilizem uma adesão dos diferentes países às mesmas ideias, numa perspectiva de formulação de consensos na presença de desigualdades.

A Declaração de Salamanca representou um marco significativo para as pessoas com deficiência, ressaltando o princípio fundamental de que todas as crianças têm o direito fundamental à educação. Reconheceu-se a importância de promover uma educação inclusiva e equitativa para todos, independentemente de habilidades ou condições especiais. Conforme se afirma na Declaração de Salamanca,

[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenha em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades; os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentam necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um

⁷ Moragas (2022, *on-line*), em um texto publicado pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT), considera que “A igualdade é baseada no princípio da universalidade, ou seja, que todos devem ser regidos pelas mesmas regras e devem ter os mesmos direitos e deveres”. Por outro lado, “A equidade [...] reconhece que não somos todos iguais e que é preciso ajustar esse ‘desequilíbrio’. Equidade significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades”. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade>. Acesso em: 24 ago. 2024.

programa de estudo diferente; os administradores e os orientadores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar recursos pedagógicos, diversificar as ações educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade; o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado à criança com necessidades especiais (Unesco, 1994, p. 1).

A ampliação do pensamento político em relação à EI está expandindo as possibilidades das políticas educacionais, porém desafia as escolas a romperem com modelos tradicionais e a proporem ações mais abrangentes, que estejam alinhadas com as necessidades histórico-culturais da comunidade em que estão inseridas.

Para Figueira e Seixas (2018, p. 11), “Somos desafiados a exercitar uma atitude radical de transformarmos a nós mesmos”. Nessa perspectiva,

[...]ao invés da integração ao discurso e às políticas da inclusão, há possibilidade de que, para ser outro de si, o estranhamento suscitado na relação com outrem e a diferença propiciada pela deficiência dele seja algo que o produz e o move, quando não o comove. Parece nascer de uma relação como essa um pensar imanente da diferença, de uma ontologia, provocado por um outro que se apresenta como uma alternativa a ser incluído, porque convoca não a eficiência, mas a deficiência, que, por sua vez, se constitui no móvel desse processo de subjetivação, num devir do sujeito ético, de sua (trans)formação como tal e de seu posicionar-se no mundo. (Pagni,2015, p. 96).

Portanto, de acordo com essa perspectiva, a educação deve ter como objetivo principal fazer com que os indivíduos desenvolvam um olhar crítico e transformador em relação ao mundo ao seu redor.

Como reafirmado na Declaração de Salamanca, as escolas regulares devem ser o centro das políticas educacionais, promovendo a inclusão de todas as crianças. Nesse contexto, as adaptações necessárias devem ser feitas, para garantir a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, seja por meio de apoios individualizados e recursos pedagógicos especializados, seja mediante a capacitação adequada para os professores.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem

dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Unesco, 1994, p. 17-18).

Na perspectiva de Mrech (1998), a escola inclusiva é um ambiente no qual todos os alunos têm as mesmas chances de serem e estarem de maneira participativa. Nessa abordagem, tanto as oportunidades educacionais quanto as características individuais são pautadas na igualdade entre as pessoas.

Além disso, a Declaração de Salamanca defende a importância de uma abordagem centrada na criança, respeitando sua pluralidade. Isso requer o reconhecimento da importância da participação ativa da família e da comunidade na EI, bem como a valorização de uma educação que promova o respeito à diversidade e o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Ao longo dos anos, a Declaração de Salamanca tem sido fundamental para a implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas em todo o mundo. Segundo Sassaki (2004, p. 2),

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido nos documentos, a Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais.

É necessária uma mobilização contínua de pesquisadores, políticos, da sociedade civil, dos familiares e das pessoas com deficiência, para garantir que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade e à igualdade de oportunidades, para alcançarem seu potencial.

Sobre a potencialidade e oportunidade à todos, a politização da escola implica atribuir a esta instituição a responsabilidade de lidar com problemas sociais, gerando sobrecarga para os professores e desviando o foco de mudanças políticas efetivas.

Os estrategistas políticos sempre são tentados a olhar para a escola em busca de soluções de problemas sociais tais como a

radicalização da sociedade, a intolerância e o crescente uso de drogas. A escola, dessa forma, se torna o lugar e o tempo para remediar esses problemas sociais. Isso significa que a escola é considerada responsável (pelo menos parcialmente) por resolver problemas sociais; os problemas sociais, culturais e econômicos são traduzidos como problemas de aprendizagem, ou uma nova lista de competências é acrescentada a um currículo. Essa primeira tática pode ser descrita como domar a escola por uma *politização* da escola. O que é problemático sobre isso não é somente a distribuição desequilibrada de tarefas entre a escola e a política, entre os professores e os políticos. Na verdade, há mais coisas em jogo do que sobrecarregar a equipe de professores. Significa, acima de tudo, que a escola é incumbida de tarefas que são impossíveis de serem cumpridas sem abandonar a própria escola. Com efeito, a geração jovem é, simultaneamente, considerada responsável pelos problemas sociais existentes e pela realização do sonho político de outra sociedade melhor. Nesse sentido, a geração jovem assume a responsabilidade que a velha geração não é mais capaz ou não está disposta a carregar. Dito francamente: é uma expressão de uma sociedade irresponsável que não mais segue o caminho da mudança política, mas, em vez disso, olha para a nova geração e suspende o seu tempo livre em nome de tratar de desafios excepcionais, urgentes, no caminho para a nova sociedade (Simos, 2019, p. 109-110).

É fundamental reconhecer que a escola desempenha um papel importante na formação dos indivíduos e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, atribuir a ela a responsabilidade exclusiva pela resolução de problemas sociais complexos pode ser prejudicial, afetando negativamente sua missão educativa e sobrecarregando seus profissionais. É essencial que a sociedade como um todo se envolva na busca por soluções, tanto no âmbito político quanto no educacional, garantindo que a escola possa cumprir sua função de forma eficaz e equilibrada.

A seguir, o Quadro 2 sintetiza a intenção da UNESCO, ao promover a EI como o princípio fundamental para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e necessidades específicas.

Quadro 2 – Declaração de Salamanca

Documento	Pontos relevantes
------------------	--------------------------

Declaração de Salamanca (Espanha, 1994). Houve a participação de representantes de 92 países e 25 organizações internacionais.	O principal objetivo é promover uma educação inclusiva e de qualidade para todas as pessoas, independente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais ou emocionais.
	O documento reconhece que todas as pessoas têm o direito fundamental à educação e reforça a importância da igualdade de oportunidades e acesso à educação para todos.
	Destaca a necessidade de adaptar os sistemas educacionais para atender às necessidades de todos os alunos, reconhecendo que cada um tem habilidades e potencialidades diferentes.
	Enfatiza a importância de desenvolver escolas inclusivas, em que todas as crianças possam aprender juntas, promovendo a valorização da diversidade e a participação plena de todos os alunos.
	Salienta a importância da colaboração entre famílias, comunidades e profissionais da educação, para que haja o sucesso da inclusão e a garantia de direitos para todas as pessoas.
	Reconhece que a inclusão educacional é um processo contínuo, que requer ações e investimentos em longo prazo e formação para professores.

Fonte: Adaptado de Unesco (1994).

No Quadro 2, a proposta é destacar a importância de políticas públicas que promovam a inclusão e a relevância da participação ativa de todos os setores da sociedade nesse processo, inclusive o setor privado, a partir da Declaração de Salamanca, que foi um importante instrumento de referência para governos, organizações e instituições em todo o mundo, na busca de uma EI igualitária para todos.

Para Fonseca (2003, p. 100), desenvolver uma EI é uma grande vantagem, pois:

[...] em termos sociais, a sociedade é mais humana, se for mais inclusiva; em termos educativos, a escola inclusiva responde melhor às exigências dos seus “clientes”; e em termos econômicos, os recursos e equipamentos são distribuídos de forma mais sustentada e equitativa a toda a população, podendo garantir, por via de uma engenharia financeira mais adequada, melhor qualidade e mais abrangência social do sistema educativo.

Por meio da Declaração de Salamanca, e devido ao envolvimento de instituições além das escolares e, ainda, devido à inserção da expressão “Educação Especial” no texto-base da Declaração de Salamanca, crianças com deficiências passaram a ser reconhecidas como tendo necessidades educacionais específicas, da mesma forma que muitas crianças com necessidades educacionais especiais

tornaram-se alvo das políticas de Educação Especial, mesmo sem terem uma deficiência (Unesco, 1994).

Por sua vez, a Declaração de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, tem sido uma importante referência para o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas ao redor do mundo. Sua influência pode ser observada nas ações dos governos em prol da igualdade e da garantia dos direitos de todos os cidadãos. Dentre os principais pontos abordados na Declaração de Guatemala, destaca-se a importância de promover a inclusão social, econômica e política de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas com deficiência, comunidades indígenas e outras minorias étnicas.

Ao reconhecer a pluralidade existente em uma sociedade, a Declaração de Guatemala propõe a adoção de políticas públicas que visem à equidade e à justiça social. Além disso, a declaração também ressalta a necessidade de erradicar a pobreza e promover a igualdade de oportunidades para todos. Isso requer “investimentos na educação, na saúde, na infraestrutura e em outros setores-chave, buscando diminuir as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento sustentável” (Brasil, 2013, p. 139).

Em relação ao aumento de matrículas no Brasil a partir de 2008, identifica-se a frequência escolar como elemento crucial para a minimização da pobreza, e a consequente meta de universalização da educação básica faz parte da agenda dos organismos multilaterais, ao menos desde o fim dos anos de 1950, de modo a orientar documentos, conferências e declarações mundiais (Onu, 1959; Unesco, 1960; Unesco, 1963/1982; Unesco, 1990).

Os impactos da Declaração de Guatemala podem ser percebidos em diferentes esferas das políticas públicas. Na educação, por exemplo, muitos países têm buscado garantir o acesso igualitário à educação de qualidade para todos os alunos, investindo em programas de inclusão e em medidas para combater a evasão escolar. Na área da saúde, é possível observar um esforço para garantir o acesso universal aos serviços de saúde, oferecendo atendimento adequado às necessidades específicas de cada grupo social.

É válido ressaltar que os impactos da declaração não se restringem apenas ao contexto nacional, pois são observados em iniciativas internacionais. Diversas organizações têm adotado diretrizes similares em suas políticas e programas de trabalho, buscando promover a inclusão e a equidade em diferentes países do

mundo.

Em suma, a Declaração de Guatemala tem sido um importante instrumento para impulsionar políticas públicas inclusivas ao redor do mundo. Seus impactos são visíveis nas ações governamentais e nas práticas adotadas por organizações internacionais, resultando em avanços significativos na luta pela igualdade e pelos direitos humanos. O Quadro 3 resume os esforços nesse sentido, a fim de assegurar que todas as pessoas sejam verdadeiramente incluídas, garantindo uma sociedade justa e igualitária para todos.

Quadro 3 – Declaração de Guatemala

Documento	Pontos relevantes
Declaração de Guatemala, 1999 (América Central). Houve a participação de representantes de 92 países e 25 organizações internacionais.	A importância da educação inclusiva: reconhece-se que a educação inclusiva é um direito fundamental de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, sua origem étnica, sua raça, seu gênero, sua religião ou qualquer outra diferença.
	A rejeição das práticas discriminatórias: condena-se as práticas discriminatórias que excluem certos grupos de alunos do acesso à educação de qualidade.
	Princípios da educação inclusiva: a educação inclusiva deve ser baseada nos princípios de igualdade, participação, respeito pela diversidade, adaptação às necessidades individuais, cooperação e colaboração entre todos os envolvidos na educação.
	Função dos sistemas educacionais: destaca-se a responsabilidade dos sistemas educacionais de fornecer recursos e apoio adequados para garantir a inclusão efetiva de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência.
	Participação dos pais e da comunidade: a Declaração ressalta a importância da participação ativa dos pais, da comunidade e dos alunos na promoção da educação inclusiva e no combate à discriminação.
	Há a necessidade de fornecer uma formação adequada aos educadores, para que possam atender às necessidades individuais de cada aluno e criar ambientes inclusivos em suas salas de aula.
	A Declaração destaca a importância da cooperação entre países e organizações internacionais, para promover e apoiar a implementação eficaz da educação inclusiva em todo o mundo.

Fonte: Adaptado de Brasil (1999).

No Quadro 3, a importância da EI é enfatizada na Declaração de Guatemala, que reconhece a EI como um direito fundamental de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. O documento condena as práticas discriminatórias e destaca a responsabilidade dos sistemas educacionais de fornecer recursos e apoio adequados para garantir a inclusão efetiva de todos os

alunos.

Além disso, a Declaração ressalta a importância da cooperação entre países e organizações internacionais, para que seja possível promover e apoiar a implementação eficaz da EI em todo o mundo. Esses princípios são essenciais para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Assim, a inserção da pessoa com deficiência nas diretrizes internacionais e nacionais de educação é crucial para garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de todos os alunos. A Declaração de Salamanca e a Declaração de Guatemala destacam a importância da inclusão e da equidade, ressaltando a necessidade de políticas públicas que promovam a igualdade de acesso à educação e a erradicação das desigualdades sociais.

Na próxima subseção, será explicado como a pessoa com deficiência tem sido inserida nas diretrizes, visando garantir o acesso à educação e oportunidades para alcançar seu potencial. A continuidade dessa discussão é fundamental para o avanço de políticas públicas inclusivas e uma sociedade inclusiva. A cooperação entre países e organizações internacionais é essencial para assegurar a implementação efetiva da Educação Inclusiva em todo o mundo, garantindo uma sociedade justa e igualitária para todos.

2.1 A pessoa com deficiência nas diretrizes internacionais e nacionais

Nesta subseção, a intenção é pensar acerca do seguinte questionamento: os documentos emitidos por organizações internacionais têm exercido uma influência significativa nos debates sobre educação e nas políticas de educação especial, com uma perspectiva inclusiva, no Brasil?

A pessoa com deficiência é reconhecida como sujeito de direitos nas diretrizes internacionais e nacionais, que buscam garantir a inclusão e a acessibilidade em diferentes esferas da sociedade. Foi isso que os encontros na Tailândia, em Salamanca e na Guatemala oportunizaram. Portanto, essas diretrizes internacionais visam assegurar a igualdade de oportunidades, a eliminação de barreiras físicas, sociais e atitudinais, e a promoção da autonomia e da participação ativa das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida. Tais diretrizes estabelecem parâmetros para a criação de políticas públicas, legislações e ações afirmativas que visam garantir a plena cidadania e os direitos fundamentais das

pessoas com deficiência.

Nos documentos internacionais e nacionais, até 1990, as crianças “portadoras de deficiência⁸” ou com altas habilidades estão categorizadas como portadoras de necessidades educativas especiais. Após a Declaração de Salamanca e, no Brasil, a partir da PNEEPEIN (2008), a terminologia utilizada é “pessoa com deficiência”.

Segundo Mittler (2003, p. 25), “o objetivo da inclusão no campo educacional é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento”.

É importante lembrar que,

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes, sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (Kassar, 2011, p. 62).

A inclusão de pessoas com deficiência tem sido um tópico importante nas diretrizes internacionais e nacionais, buscando garantir a igualdade de oportunidades e o acesso à educação. Conforme expõe Sassaki (2011, p. 1), a deficiência “[...] é complexa e as intervenções exigidas para superar a desvantagem da deficiência são múltiplas, sistêmicas e variarão dependendo do contexto”. Historicamente, os decretos, as convenções e os marcos legais transcreveram e ampliaram conceitos sobre deficiência, seu público e suas condicionantes.

A abordagem multidimensional e sistêmica mencionada por Sassaki (2011), para superar as desvantagens da deficiência, destaca a necessidade de considerar não apenas as questões individuais, mas também os aspectos sociais, políticos e culturais envolvidos. Nesse sentido, a conscientização da complexidade humana, proposta por Morin (2000), pode servir como um guia para uma perspectiva inclusiva.

A ideia de que a conscientização da complexidade humana pode servir como um vetor para a inclusão sugere que a compreensão das diferenças individuais e a

⁸ Hoje, recomenda-se o uso da expressão “pessoa com deficiência”, adotada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Onu, 2006).

aceitação da diversidade são fundamentais para uma sociedade inclusiva. Morin (2000, p. 101) expõe que “A consciência da complexidade humana pode ser um vetor para a construção interior de uma perspectiva de um *modus vivendi*, de uma consciência terrena, planetária, que tenha a inclusão como modo de vida”.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) também asseguram direitos e ações afirmativas para essa população. O AEE é uma das medidas necessárias para concretizar essa inclusão, oferecendo apoio personalizado e recursos específicos.

[...] logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei n. 7.853/1989 já dispunha sobre a obrigatoriedade de matrícula no ensino fundamental nos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares dos alunos mesmo com deficiência. Na referida lei, está dito que há possibilidade de imposição de pena de detenção de um a quatro anos para autoridades escolares que recusarem matrícula de alunos sob pretexto da existência de uma deficiência. Estes são referenciais importantes dos rumos pretendidos pela sociedade brasileira em relação à inclusão escolar de educandos com deficiência e educandos com necessidades educacionais especiais, mesmo antes da Declaração de Salamanca de 1994 (Mazzotta, 2011, p. 85).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 251), “A educação brasileira, tal como estabelece a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, visa ao desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”. Para o autor, há dilemas a serem enfrentados para essa contribuição educacional, sobretudo pelos pedagogos, para que a educação brasileira prepare os indivíduos para serem cidadãos ativos e participativos na sociedade.

Nessa perspectiva do dilema, Libâneo (2005) expõe

[...] dois significados que se pode dar à educação inclusiva. Num primeiro significado, a educação inclusiva significa, antes de tudo, a vivência de experiências socioculturais e afetivas. A escola seria espaço de socialização, de reconhecimento da diferença, de respeito ao ritmo de cada criança, independentemente de suas condições mentais, físicas, psicomotoras. Os conhecimentos sistematizados estariam subordinados às necessidades de compreender melhor ou vivenciar melhor as experiências de socialização. Num segundo significado, a educação inclusiva consistiria em prover as condições intelectuais e organizacionais para se garantir a qualidade cognitiva das aprendizagens (Libâneo, 2005, p. 52-53).

A ideia e a implementação da EI surgiram e evoluíram como conceito e proposta institucional, ao longo da década de 1990, especialmente impulsionadas pelos avanços ocorridos durante encontros internacionais que abordaram essas questões.

A educação inclusiva surgiu ou, melhor posto, evoluiu como conceito e proposta institucional ao longo dos anos 90, particularmente com os avanços provocados pelos encontros internacionais, que marcaram as discussões correspondentes (Beyer, 2006, p. 73).

Desde a década de 1990 até hoje, a gestão da educação especial inclusiva no Brasil tem apresentado avanços significativos. As políticas, nessa modalidade de ensino, têm sido efetivadas por meio de documentos normativos que têm pautado a organização do ensino voltado para alunos com deficiência. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, Artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, *on-line*).

As discussões e os acordos internacionais mencionados exerceram uma influência significativa nas legislações da educação básica, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, e em diretrizes específicas, como na Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), referente à LDB. Durante esse período, a gradual inclusão de alunos, identificados com a política pública de educação especial, em seu início, foi abordada no país sob a perspectiva de “normalização” (Jannuzzi, 2012). Essas normas reconhecem a educação especial como uma modalidade de ensino responsável por garantir o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência em seu processo de escolarização.

De acordo com o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas as Pessoas Portadoras de Deficiência⁹, Artigo I:

[...] o termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social

⁹ Os Decretos de 2001 e 2004 utilizam a expressão “pessoa portadora de deficiência”, a qual já não é mais pertinente e vem sendo substituída por “pessoa com deficiência”.

(Brasil, 2001, *on-line*).

Do ponto de vista legal, a pessoa com deficiência é categorizada pelo Decreto nº 5.296/2004, Artigo 5º, conforme a transcrição a seguir.

I – “Pessoa portadora de deficiência”, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho 2003. Percebe-se que o Decreto, de 2004, utilizava a expressão “pessoa portadora de deficiência”, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; deficiência mental¹⁰.d) funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho; e) deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (Brasil, 2004, *on-line*).

O texto apresenta as diferentes categorias de deficiência, como deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla. Essa definição é fundamental para garantir os direitos e a inclusão social dessas pessoas, além de oferecer suporte e acessibilidade para que possam participar plenamente da sociedade.

Em 2003, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹¹, com o objetivo de inserir temáticas relacionadas às pessoas com deficiência nos currículos da educação básica e implementar ações afirmativas para promover a inclusão e o acesso dessas pessoas na educação superior. No ano seguinte, o

¹⁰ A expressão correta para designar a pessoa que apresenta deficiência cognitiva ou intelectual é “deficiência intelectual”, apesar de a Lei ainda adotar outra expressão.

¹¹ Para saber mais acesse: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

Plano de Desenvolvimento da Educação foi implementado como parte do Plano de Aceleração do Crescimento, fortalecido pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Esse plano tinha como foco a implementação de acessibilidade arquitetônica das instalações escolares, a criação de salas de recursos e a capacitação dos professores para oferecer um atendimento educacional especializado.

Apesar da abordagem sistêmica da EE nos diferentes níveis de ensino, a estrutura educacional ainda enfrenta algumas limitações para atender alunos PAEE e promover a inclusão. O Decreto nº 6.094/2007 estabelece que uma das prioridades do Compromisso Todos pela Educação é garantir que os alunos tenham acesso e permaneçam no ensino regular, além de receberem suporte para suas necessidades, promovendo, assim, a inclusão educacional nas escolas públicas. A inclusão das pessoas com deficiência é um desafio contínuo, e é crucial que as leis e os regulamentos reconheçam suas necessidades específicas.

É importante destacar que a ONU conceitua pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2007, *on-line*).

É a partir desse contexto sócio-histórico que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e, em 2008, publica o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o AEE e regulamenta o parágrafo do Artigo 60, da Lei nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Vale ressaltar que, em 2011, esse Decreto foi revogado com a publicação do Decreto nº 7.611, que acrescenta disposições sobre a EE, prevendo dispositivos que atendam às necessidades linguísticas de alunos surdos.

Conforme expõe Kassir (2011, p. 50),

[...] o período em que se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva é o mesmo em que o país adota uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental. Também é o mesmo período em que as agências internacionais difundem as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns ocorridas nos diferentes países nos anos anteriores.

É importante destacar que o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a EE e estabelece diretrizes e orientações para a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, garantindo-lhes acesso a uma educação de qualidade (Brasil, 2011). Ademais, inclui dispositivos que tratam da formação de professores para o AEE e da disponibilização de recursos para ações de inclusão, como as SRM. O AEE é parte integrante do processo educacional do aluno com deficiência. O Decreto Federal nº 7.611/2011¹² apresenta, detalhadamente, o papel do AEE:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Além disso, o decreto estabelece a obrigatoriedade de escolas regulares oferecerem o AEE para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE consiste em serviços e recursos pedagógicos específicos que contribuem para o desenvolvimento do aluno e sua participação nas atividades escolares.

O decreto também prevê a promoção da acessibilidade nas instituições de ensino, garantindo que as escolas estejam de acordo com os padrões de acessibilidade previstos na legislação, o que inclui a disponibilização de recursos, como rampas, adaptação de banheiros, mobiliário adequado, dentre outros, para que as pessoas com deficiência tenham acesso a todos os espaços da escola, de forma segura e autônoma.

No que se refere à formação de professores, o decreto estabelece a implementação de cursos de formação inicial e continuada, visando capacitar os professores para atuarem de forma inclusiva, promovendo estratégias pedagógicas

¹² BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 ago. 2024.

que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Dessa forma, o Decreto nº 7.611/2011 representa um avanço significativo na garantia dos direitos das pessoas com deficiência na área da educação, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

Nesse sentido, a Meta 4, do Plano Nacional de Educação (PNE), especificou pontos estratégicos para a implementação dessas ações:

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (Brasil, 2014, *on-line*).

As políticas de educação especial no período foram marcadas pela perspectiva inclusiva, entendidas como um processo de inserção dos alunos no sistema de ensino, nas redes de ensino estaduais e municipais, nas escolas de educação básica, na classe comum.

A figura a seguir ilustra o processo histórico (cronológico) das políticas públicas brasileiras.

Figura 2 – Políticas públicas inclusivas no contexto nacional



Fonte: Elaborada pela autora.

A PNEEPEI

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade (Brasil, 2008, p. 11).

A legislação brasileira, por meio de documentos internacionais, passou a assumir, significativamente, mudanças no sistema educacional brasileiro, inclusive no que se refere aos alunos com deficiência. Nesse panorama, a educação inclusiva elucida a ideia de que:

[...] num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo (Mendes, 2010, p. 103).

Em nosso país, ao longo desse período, constata-se a farta proliferação de aparatos legais (Brasil, 2001, 2004, 2008, 2009, 2011, dentre outros), com vistas à orientação quanto ao atendimento de alunos com deficiência, na perspectiva da inclusão escolar. Tais alunos, sujeitos e objetos dessas reflexões, são o PAEE, conforme previsão da Política Nacional de Educação Especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, que implicam 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).

Nas condições de atendimento Suplementar¹³ ou Complementar¹⁴, apresentados na legislação para a EE, por meio dos documentos normativos, preconiza-se que o AEE aconteça, preferencialmente, nas SRM¹⁵ (Brasil, 2008).

As autoras Glat e Menezes (2012) consideram que o serviço do AEE deveria ser complementar à escolarização em classe regular, o que gerou polêmica, devido à necessidade de os alunos especiais estarem matriculados em escolas regulares, independentemente das condições de acessibilidade oferecidas.

A diretriz para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) era de integrar proposta pedagógica com as demais políticas públicas, e com a participação das famílias. Até aí, nenhuma novidade. A característica mais relevante, porém, é que, a partir do Decreto de 2008, este serviço passaria a ter obrigatoriamente caráter complementar ou suplementar (no caso de alunos com altas habilidades), não podendo mais substituir a escolarização em classe regular.

E foi justamente este aspecto – o AEE ser dirigido apenas para os alunos especiais que estivessem incluídos em turmas comuns – que gerou toda uma polêmica, pois isso representava, inevitavelmente, a descontinuidade de outros atendimentos educacionais especializados não inclusivos, como classes ou escolas especiais. Ou seja, para receber algum tipo de atendimento educacional especializado, os alunos especiais deveriam obrigatoriamente estar matriculados em escolas regulares, em turmas comuns, independente do tipo de deficiência ou necessidade educacional por eles apresentada e (o que era mais grave) das condições de acessibilidade física e curricular oferecida pela escola (Menezes, 2012, p.26).

O texto destaca que a diretriz para o AEE ressaltava a importância de integrar a proposta pedagógica com as outras políticas públicas, além da participação das famílias. No entanto, a partir do Decreto de 2008, o AEE passou a ter caráter complementar ou suplementar, não podendo substituir a escolarização em classe regular, o que causou controvérsia.

¹³ Visa suplementar a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação, por meio de enriquecimento curricular nas áreas em que o estudante apresenta grande interesse, facilidade ou habilidade.

¹⁴ Visa complementar a formação dos estudantes com deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência física, surdez ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

¹⁵ No Paraná, as escolas públicas oferecem serviços de apoio complementar e suplementar especializados, para garantir a inclusão de alunos com transtornos funcionais específicos, como o atendimento pela equipe de SRM, Professor de Apoio a Comunicação Alternativa, Professor de Apoio Educacional Especializado, Tradutor e Intérprete de LIBRAS, Guia Intérprete e Professor Itinerante.

Isso significa que o AEE passou a ser oferecido apenas para alunos considerados público-alvo da educação especial que estivessem incluídos em turmas comuns, o que levantou questões sobre a descontinuidade de outros atendimentos educacionais especializados não inclusivos, como classes ou escolas especiais. Essa nova diretriz provocou discussões em relação à obrigatoriedade de os alunos com deficiência estarem matriculados em escolas regulares, independente do tipo de deficiência apresentada e das condições de acessibilidade oferecidas pela escola.

É importante ressaltar que as políticas de EE na perspectiva inclusiva foram articuladas mediante a inserção compulsória dos sujeitos com deficiência¹⁶, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, em idade escolar, nas redes de ensino. Houve também a implantação de um modelo de Atendimento Educacional Especializado¹⁷. Nesse contexto, ainda é possível destacar a proposição do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais¹⁸, consideradas aqui estruturas de educação especial nas escolas públicas que passaram a constituir o lócus privilegiado do AEE.

No dia 6 de julho de 2015, a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi instituída pela presidência da república, representando a reafirmação do que já tinha sido instituído em legislação anterior e a expansão de determinações que garantam os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Por meio da LBI, a educação é considerada direito fundamental, conforme define o Artigo 27, transcrito a seguir.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 19).

Mazzotta (1983, p. 20) caracteriza a educação especial como aquela que se

¹⁶ Conforme define o Decreto nº 7.611/2011, que condicionou o acesso ao Atendimento Educacional Especializado à matrícula no ensino regular.

¹⁷ Conforme já determinava a Lei Federal nº 11.274/2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos e é definida a inclusão das crianças de seis anos de idade.

¹⁸ A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2007, *on-line*).

apropriada de “recursos físicos e materiais especiais, de profissionais com um preparo específico e de alguns aspectos propriamente curriculares, que não são geralmente encontrados nas situações comuns”. Essa caracterização apresenta desdobramentos importantes, como: transformações no sistema de ensino, de forma a garantir o acesso e a permanência desse público; oferta de recursos de acessibilidade, que promovam a plena inclusão escolar; fortalecimento da formação de docentes, com foco nas práticas inclusivas; oferta da educação bilíngue para surdos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; dentre outras implicações.

Fica claro que, atualmente, no Brasil, a EE se organiza na perspectiva da inclusão de seu público-alvo na escola inclusiva da rede do sistema regular de ensino, o que é mediado pelo AEE (de oferta obrigatória pela escola e facultativa para a família), pelos recursos de tecnologia assistiva, pelos profissionais tradutores e intérpretes de Libras, dentre outras possibilidades.

É válido destacar que o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade, que desmantelem as barreiras para o desenvolvimento de seu público-alvo. O AEE deve ser realizado, prioritariamente, nas SRM da própria escola e tem caráter complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela.

Com essa perspectiva, a proposta é compreender as políticas públicas inclusivas, como resultado de um longo percurso de idas e vindas, avanços e retrocessos no campo da EE.

Os objetivos gerais da Educação Especial não se diferem da Educação Comum, uma vez que ambos os processos devem proporcionar ao educando a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, autorrealização, qualificação para trabalho e preparo para uma vida com dignidade (Capellini; Mendes, 2005, p. 14).

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 no contexto escolar.

Na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, houve a participação das pessoas com deficiência, o que foi uma efetiva inclusão. A

Convenção foi aprovada pelo Brasil por intermédio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, nos termos do § 3º, do Artigo 5º, da Constituição Federal, portanto, tendo equivalência de emenda constitucional, ratificada em 1º de agosto de 2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que, em seus preâmbulos, considera, ainda, que:

A deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009, p. 29).

A Lei nº 12.435/2011, que altera a Lei nº 8.742/1993, dispondo acerca da organização da Assistência Social, já adota a nova terminologia “pessoa com deficiência” e, em seu Artigo 20, § 2º, I, já está presente o conceito de pessoa com deficiência, considerado pela convenção da ONU. Assim, o texto está em consonância com o sistema constitucional brasileiro.

A centralidade na educação torna-se o grande eixo das recomendações internacionais, com foco para as diretrizes nacionais, que são subsidiadas pela premissa de que “[...] a educação contribui para o crescimento econômico através do incremento da produtividade individual [...]” (Banco Mundial, 1995, p. 3).

A importância da educação está sendo ressaltada como um fator crucial para o desenvolvimento econômico e social dos países. As recomendações internacionais destacam a centralidade da educação, orientando as diretrizes nacionais com base na premissa de que a educação contribui significativamente para o crescimento econômico ao aumentar a produtividade individual.

Em suma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 62).

Dessa forma, os investimentos em educação são vistos como aspectos estratégicos para impulsionar a economia e promover o bem-estar da sociedade

como um todo.

Fonseca (2003, p. 171) analisa as atitudes adotadas pelo BM e expõe que,

No ano de 1990, o Banco [Mundial] passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, com base nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos realizada na Tailândia no mesmo ano. Além da presença de 155 países, a conferência contou com a participação de outras agências internacionais, bilaterais e multilaterais, entre as quais é de se ressaltar o papel do Banco Mundial como um dos principais coordenadores do evento.

De fato, conforme estabelecido, tanto nas diretrizes internacionais quanto nas nacionais, fica evidente o quanto essa inserção contribuiu para que a inclusão escolar se tornasse possível.

A EE no Brasil tem passado por significativas transformações e debates sobre a inclusão de indivíduos com deficiência no sistema educacional regular. A partir do Decreto nº 6.571 de 2008, que dispõe sobre a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, novas diretrizes foram estabelecidas para assegurar o desenvolvimento de potencialidades e aprendizagem desses alunos na escola regular.

Diante do exposto, e apesar dos desafios existentes, é essencial garantir uma educação inclusiva, respeitando a pluralidade e promovendo o máximo desenvolvimento das habilidades e dos talentos de cada um. A promoção de uma educação inclusiva é um direito fundamental e uma responsabilidade de toda a sociedade, para que seja possível proporcionar oportunidades equitativas de aprendizado e crescimento para todos os alunos.

2.2 Políticas de Inclusão Educacional no Paraná: o AEE em SRM

O estado do Paraná tem como capital a cidade de Curitiba, considerada excelente pela qualidade de vida que oferece, com, aproximadamente, 1.751.907 habitantes. A área territorial do Paraná é de 199.316,694 km², dividida entre 399 municípios, com população total de 10.444.526 (Paraná, 2023).

Mapa 1 – Localização do estado do Paraná



Fonte: Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (Celepar, 2019).

A reflexão apresentada nesta seção está relacionada à seguinte pergunta mobilizadora: qual é o marco legal, considerado a partir da década de 1990, que conduz o estado do Paraná em suas políticas públicas inclusivas?

Como organização política/histórica, o Estado paranaense, em 2009, por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), constituiu a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, que define os princípios e as práticas que orientam as políticas educacionais implementadas pelo governo do Paraná. “As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças e, nesse confronto, abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 8).

A busca por uma educação mais inclusiva tem sido um constante desafio para as políticas educacionais em todo o Brasil (Paraná, 2016). No Paraná, de acordo com o documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (Paraná, 2006), a EE foi integrada à Secretaria

de Estado da Educação (SEED).

Desde janeiro de 2003, o Governo do Estado, através da Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, faz a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação) e vem registrando um processo crescente de matrícula dos mesmos no ensino regular, de forma responsável (Paraná, 2009, p. 8).

A partir dessa integração no estado do Paraná, essa temática tem sido alvo de diferentes deliberações e instruções ao longo dos anos, visando promover a inclusão e garantir o acesso à educação de qualidade para todos, em conformidade com as legislações nacional e internacional, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme afirma Kassir (2011), as políticas públicas brasileiras se fortaleceram após a Constituição de 1988, e as políticas voltadas para a EE têm ganhado maior espaço nas últimas décadas.

No Paraná, a responsabilidade pela orientação da política de atendimento às pessoas com deficiência é do Departamento de Educação Especial. Essa responsabilidade deve abranger as leis e filosofias estabelecidas pelo governo federal e estar alinhada com os princípios da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Nesse contexto histórico, a partir da Deliberação nº 02/2016, que dispõe normas para a modalidade da EE no sistema estadual, o Estado tem promulgado diversas deliberações e instruções que visam aprimorar e garantir o acesso à educação para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência (Paraná, 2016).

Nesta seção, iremos explorar a deliberação de 2016 e as Instruções nº 7/2016, nº 8/2018 e nº 6/2023, do Paraná, considerando a temática da EE na perspectiva inclusiva e suas considerações como ferramenta de inclusão.

As discussões em relação à escola de educação básica, na modalidade EE, no Paraná, 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, as etapas e as modalidades.

Nesse contexto educacional inclusivo paranaense, a Deliberação de 2016 e as Instruções de 2016, 2018 e 2023 refletem a trajetória histórica das políticas de

educação especial na perspectiva inclusiva no estado, no intuito de fazer adequações nas práticas educativas e garantir a efetivação dos direitos dos estudantes com deficiência. Tais normativas estabelecem diretrizes, estratégias e metas para a promoção da educação inclusiva, entendendo a diversidade como um princípio fundamental para o processo educacional.

A Deliberação nº 2/2016, do sistema estadual de ensino do Paraná, garante a oferta do AEE em conformidade com o Capítulo IV – Do Atendimento Educacional Especializado, Artigo 12, como exposto a seguir.

O AEE é oferecido em turno contrário à instituição de ensino regular e tem caráter complementar e suplementar, atendendo às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Paraná, 2016, p. 8).

No Paraná, a EE segue as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também conhecida como PNEEPEI, que busca criar uma rede de apoio especializada no ensino regular, para oferecer o AEE aos alunos com deficiência.

O Quadro 4 apresenta o foco promovido a partir das deliberações de 2003 e 2016, cujas normas referem-se à EE.

Quadro 4 – As deliberações do estado do Paraná para a Educação Especial

Deliberação nº 03/2003	Discute o Atendimento Educacional Especializado voltado para alunos com deficiência, salientando a importância da integração deles na escola regular, com atribuições da escola especial e de classes ou serviços especializados. Essa deliberação destaca as atribuições da escola especial e de classes ou serviços especializados, visando atender às demandas educacionais específicas desses alunos.
Deliberação nº 02/2016	Em 2016, amplia-se esse conceito, ressaltando a necessidade de uma perspectiva inclusiva, enfatizando que a oferta de Atendimento Educacional Especializado deve contemplar todas as escolas da rede, assegurando recursos específicos, salas de recursos multifuncionais e o apoio de profissionais especializados, para garantir uma educação de qualidade e acessível a todos os alunos, reforçando a importância da inclusão e da igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

Fonte: Adaptado de Paraná (2003; 2016).

A Deliberação de 2016 mostra avanços significativos em relação à de 2003, pois enfatiza a necessidade de organizar espaços e recursos pedagógicos, de se ofertar AEE em todas as escolas da rede e de reforçar a perspectiva inclusiva. Além

disso, as estratégias de AEE foram aprimoradas, consolidando o compromisso com a educação para todos e a promoção de uma educação mais acessível e inclusiva.

Em consonância com essas deliberações, o Paraná determina instruções normativas que estabelecem critérios para o AEE em SRM. As Instruções nº 7/2016 e nº 9/2018, emitidas pelo estado, são instrumentos de grande importância para a garantia do direito à educação inclusiva e de qualidade para pessoas com deficiência. Ambas as instruções tratam da EE e do AEE, visando assegurar o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas instituições de ensino.

A Instrução nº 7/2016 estabelece diretrizes para a organização e a oferta do AEE na rede pública de ensino, orientando as escolas sobre a estruturação e a implementação desse serviço, que deve garantir o apoio necessário para os desenvolvimentos acadêmico, social e emocional dos alunos com deficiência. Por sua vez, a Instrução nº 9/2018 complementa a nº 7/2016, fixando normas para a implantação e a operacionalização do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), que é responsável por ampliar o AEE para aqueles que demandam um suporte mais específico e intensivo. Ambas as instruções reforçam o compromisso do estado do Paraná com a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação, garantindo que todas as pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, adequada às suas necessidades individuais.

O Quadro 5 mostra que, embora as Instruções nº 7/2016 e nº 9/2018 tratem do mesmo tema, a EE e o AEE, existem algumas diferenças e alguns pontos incomuns entre elas.

Quadro 5 – Pontos incomuns nas Instruções Normativas de 2016 e 2018

Pontos	Abordagens
Ênfase na organização do atendimento	A Instrução nº 7/2016 focaliza a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da rede pública, enquanto a Instrução nº 9/2018 se concentra na implantação e na operacionalização do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Enquanto uma visa ao suporte dentro da própria unidade escolar, a outra é voltada para um centro específico de atendimento.
Abrangência do atendimento	A Instrução nº 7/2016 aborda o atendimento especializado de forma geral, para todos os alunos com deficiência nas escolas, enquanto a Instrução nº 9/2018 trata de um atendimento mais específico e intensivo para aqueles que demandam um suporte mais individualizado.
Formação de profissionais	As instruções também se diferenciam na ênfase dada à formação de profissionais da educação. Enquanto a Instrução nº 7/2016 aborda

	diretrizes para a formação e a capacitação em geral, a Instrução nº 9/2018 pode dar ênfase à capacitação em áreas específicas, para lidar com demandas mais intensivas.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (Paraná, 2016; 2018).

Em conjunto, essas instruções reforçam o compromisso do estado do Paraná em promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais. Nesse sentido, com a Instrução nº 9/2018, o estado estabelece critérios para o AEE em SRM, tendo como PAEE alunos:

[...] com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, com problemas de aprendizagem, que requeiram análise e planejamento de ações de intervenção sobre os resultados avaliativos dos estudantes (Paraná, 2018, p. 2).

Com essa especificidade, no Paraná, a SRM, por meio da Instrução nº 9/2018, deve, obrigatoriamente, ser contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento da Escola (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 o disposto na resolução de distribuição de aulas do ano vigente.

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

[...] 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. 8-9).

A Instrução nº 7/2016¹⁹ refere-se à documentação escolar. Na pasta individual

¹⁹ A Instrução nº 07/2016 entrou em vigor em 17 de outubro de 2016, com a revogação da Instrução nº 16/2011.

do aluno, além dos documentos obrigatórios, devem constar: o “relatório de avaliação pedagógica e psicológica; os laudos médicos, indicando o AEE; o Plano de AEE; o Relatório do Rendimento Escolar, elaborado a partir do conselho de classe” (Paraná, 2016, p. 6). Nessa documentação dos alunos com deficiência, há o “registro” de características das deficiências/dos transtornos e das dificuldades de aprendizagem do PAEE, pois é fundamental que os profissionais da educação estejam atentos a essas características e dificuldades dos alunos com deficiência (Paraná, 2014).

Essas informações são essenciais para a elaboração de estratégias eficazes de inclusão e mediação, conforme preconizado pelas instruções normativas da Educação Especial em âmbitos nacional, estadual e local. O PAEE demanda um olhar atento e sensível para as necessidades específicas de cada estudante, visando promover um ambiente educacional inclusivo e propício ao desenvolvimento pleno de todos. É por meio do conhecimento e da compreensão das particularidades de cada aluno que podemos garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos.

Vygotski²⁰ (1997), em seus estudos sobre defectologia²¹, elucida a importância da interação social na aprendizagem e no desenvolvimento. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural (THC), as experiências sociais e o contato com os outros têm um papel fundamental na formação cognitiva e emocional das crianças com ou sem deficiência.

Para Vygotski (1997, p. 45), “A tarefa da escola, em resumidas contas, consiste não em adaptar-se ao defeito, senão em vencê-lo”. Esse autor defende que um ambiente de aprendizagem que promova a colaboração entre alunos com e sem deficiência pode propiciar um desenvolvimento mais abrangente das habilidades de todos os alunos.

Vygotski (2001) destaca que a interação entre seus pares e com adultos mais experientes é essencial para que as crianças desenvolvam suas capacidades e aprendam de forma significativa. Desse modo, a abordagem teórica contribui para demonstrar a necessidade de diálogo, troca de experiências e convívio com os

²⁰ A grafia do nome desse autor russo tem formas diferentes no ocidente: Vigotski; Vygotski; Vygotsky; Vigotsky. Neste trabalho, adotamos a grafia Vygotski, porém respeitaremos outras grafias no caso de citações e referências.

²¹ Defectologia: estudos que tratam do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas que têm uma deficiência, seja de natureza sensorial (visual, auditiva e surdo-cegueira), seja física ou intelectual (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021).

demais, fundamentando, assim, a importância de os alunos estarem em um contexto escolar inclusivo.

De acordo com Libâneo (2012, p. 23), para alguns estudantes, “a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade”. Para o autor,

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade (Libâneo, 2012, p. 23).

Com o apoio em premissas pedagógicas humanistas, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pelas diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, pelo respeito às diferenças sociais e culturais, de flexibilização das práticas de avaliação escolar, tudo em nome da intitulada “educação inclusiva” (Libâneo, 2010, p. 4). No entanto, durante o processo de ensino e aprendizagem, “o ser humano pode modificar-se por efeitos da educação e, ao mudar sua estrutura de informação, formação e transformação, pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades” (Fonseca, 2003, p. 43).

Corroborando essa perspectiva de Fonseca (2003), Saviani (2003, p. 6) afirma que

[...] o tempo de aprendizagem exige que se considerem os diferentes ritmos e experiências, carecendo de diferentes oportunidades, para a devida mediação entre o que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que exige a mediação pedagógica. Relacionados aos diferentes tempos, há que se forjar os adequados espaços, com os imprescindíveis recursos.

E, ainda sob a perspectiva de Masschelin e Simons, isso não se trata nem de pedagogização e nem de psicologização. Para eles, os efeitos da educação na Pedagogização:

Aos nossos olhos, o professor que perde seu amor pelo mundo – que perdeu o entusiasmo pelo assunto e por isso não tem nada mais para compartilhar – não vai durar muito tempo na escola. A não ser, é claro, que mude seu foco para a prestação de cuidados e desista de ser professor para se tornar um pai substituto. Fazendo isso, ou por meio disso, ele doma a escola e nega aos jovens a oportunidade de serem um aluno. Isso não quer dizer que o cuidado não tem nenhum papel na escola ou que os professores não dão certo tipo de cuidado. Pelo contrário, é um cuidado que é motivado pelo amor ao mundo; uma preocupação voltada diretamente para manter os alunos atentos, para dar apoio quando seu desempenho fica aquém e para garantir que eles tenham o tempo livre, apesar de uma situação difícil em casa” (p. 115).

E para uma Psicologização

O que ameaça o acontecimento escolar é a tendência a substituir o ensino por uma forma de orientação psicológica. Aqui, é esperado que o professor desempenhe um papel tanto de professor quanto de psicólogo, substituindo a responsabilidade pedagógica pela prestação de cuidados terapêuticos. Uma expressão dessa tendência é a ênfase no bem-estar psicológico dos alunos e na “motivação para aprender”. A psicologização acontece uma vez que o ato de levar em conta o mundo psicológico do aluno é tornado uma condição necessária para o ensino” (p. 126-127).

Ao passarmos a refletir sobre o papel do professor e a importância do cuidado na escola, é fundamental considerar a relevância das salas de recursos multifuncionais. Esses espaços são de extrema importância para garantir a inclusão e o acesso de todos os alunos à educação, fornecendo suporte adequado para estudantes com deficiência.

Portanto, a SRM proporciona apoio e recursos necessários para que todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades, possam participar do processo educacional, garantindo o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de suas potencialidades.

O Quadro 6, exposto a seguir, apresenta as características relacionadas ao aluno PAEE em SRM.

Quadro 6 – Caracterização do aluno público-alvo no AEE em SRM

Nacional	Estado do Paraná	Município de Paranavaí-PR
PNEEPEI	Instrução Estadual nº 15/2018	Realidade municipal
Alunos com deficiência,	O objetivo é complementar a escolarização de alunos	O município segue a orientação do Núcleo Regional de Educação de

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	com deficiência intelectual (DI), deficiência física neuromotora (DFN), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e Transtorno Funcionais Específicos (TFE), matriculados nas instituições de ensino da rede pública.	Paranavaí – Secretaria Estadual de Educação/SEED/PR. Logo, oferta a escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI), deficiência física neuromotora (DFN), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e Transtorno Funcionais Específicos (TFE), matriculados nas instituições de ensino da rede pública municipal.
---	--	--

Fonte: Adaptado de Brasil (2008), Paraná (2016; 2018) e SEDUC/Paranavaí (2023).

Recentemente, o Paraná estabeleceu a Instrução Normativa nº 6/2023, definindo a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado Integral (AEE-I), nas instituições de ensino da rede pública estadual que ofertam educação em tempo integral. O Quadro 7 apresenta essas definições.

Quadro 7 – Caracterização das atribuições do professor da SRM para o AEE

Instruções Normativas	Atribuições
Nº 7/2016 – *SEED/SUED	O professor da Sala de Recursos Multifuncionais deve identificar as necessidades educacionais dos estudantes, por meio de avaliação pedagógica, para construir o Plano de Atendimento Educacional Especializado e organizar um cronograma de atendimento pedagógico.
Nº 15/2018 – *SEED/SUED	É dever do professor: acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, registrar avanços e dificuldades, participar das atividades escolares, cumprir prazos, garantir diagnóstico correto, elaborar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, planejar e avaliar recursos pedagógicos e de acessibilidade, produzir materiais didáticos, orientar professores e famílias, desenvolver atividades específicas do AEE.
Nº 6/2023 – **SEED/DEDUC	Compete ao professor AEE-I: exercer a docência de forma colaborativa em inerência no espaço escolar, propor e implementar ações pedagógicas para acesso ao currículo, elaborar Planos de Desenvolvimento Individual, atuar com professores, mobilizar a comunidade escolar, participar de Conselhos de Classe, acompanhar atividades curriculares, identificar recursos pedagógicos, estabelecer interlocução com profissionais externos e contribuir para a permanência e aprendizagem dos alunos. Compete ao professor do Componente Curricular: trabalhar junto com o professor AEE-I para garantir que o aluno público-alvo tenha acesso ao currículo do ano/da série de matrícula, mediante a construção de um Plano de Desenvolvimento Individual colaborativo. Realizar as adequações curriculares necessárias para o desenvolvimento do aluno.

Fonte: Adaptado de Paraná (2016; 2018; 2023).

Notas: (*) Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação.

(**) Secretaria de Estado da Educação/Diretoria de Educação.

As atribuições descritas nas instruções em questão refletem uma ênfase crescente dada ao papel do professor da SRM (AEE) dentro do ambiente escolar. Enquanto as atribuições de 2016 enfatizam mais a identificação das necessidades educacionais e o estabelecimento de um plano de atendimento, as instruções de 2018 e 2023 expandem essas responsabilidades, incluindo a colaboração com outros professores, a mobilização da comunidade escolar, a participação em conselhos de classe e o estabelecimento de interlocução com profissionais externos.

Para KASSAR *et al.* (2021, p. 207):

As Salas de Recursos Multifuncionais funcionam como um laboratório de acessibilidade. Nelas, alunos, professores e outros profissionais do ensino comum, e familiares, aprendem a utilizar diferentes estratégias e tecnologias e a conceber a deficiência de um modo diferente. Essa Sala é um importante espaço no qual o professor de AEE faz seus registros, pesquisa, cria, recria meios que contribuam para que as barreiras (de natureza física, de comunicação, de informação, arquitetônica ou atitudinal, por exemplo) sejam reconhecidas por todos e possam, assim, ser eliminadas.

Ademais, o Quadro 7 mostra que a ampliação das atribuições reflete a necessidade crescente de uma abordagem interdisciplinar e de uma colaboração mais estreita entre os professores de AEE, os professores de ensino regular, os alunos e suas famílias, bem como os profissionais externos. O intuito é garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ambiente escolar, promovendo, desse modo, uma educação verdadeiramente inclusiva.

Na Instrução Normativa nº 6/2023, o estado do Paraná apresenta a importância do Atendimento Educacional Especializado – Integral (AEE-I) como uma forma de superar as barreiras que impedem a escolarização e a aprendizagem dos alunos PAEE. Essa instrução destaca a importância da autonomia e da independência desses alunos, promovendo a inclusão e a acessibilidade no ambiente escolar. Ademais, o trabalho colaborativo entre o professor especialista em Educação Especial, os professores dos componentes curriculares e a equipe gestora da escola é ressaltada como uma estratégia fundamental para planejar, implementar e adequar estratégias de ensino e aprendizagem que atendam às

necessidades específicas desses estudantes.

A rede estadual de educação paranaense direciona a organização e o funcionamento em suas instituições de período integral, afirmando que

[...] o trabalho pedagógico colaborativo é uma estratégia pedagógica em que professores especialistas, professores dos componentes curriculares, com o apoio da equipe gestora, trabalham juntos para planejar, implementar e adequar estratégias de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades específicas de acesso ao currículo do ano/série de matrícula dos estudantes da educação especial (Paraná, 2023, p. 2).

Sendo assim, conclui-se que o trabalho pedagógico colaborativo emerge como uma estratégia educativa poderosa, engajando professores especialistas, docentes dos componentes curriculares e a equipe gestora em uma sinergia que visa planejar, implementar e ajustar estratégias de ensino voltadas às necessidades específicas dos estudantes da EE.

O trabalho pedagógico colaborativo, além de facilitar o acesso ao currículo do ano/da série de matrícula, fomenta uma organização didática na perspectiva inclusiva, garantido que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, encontrem no ambiente escolar um espaço de aprendizado, diversificado e equitativo.

Expõe Kassir (2019) que, ao integrarmos práticas pedagógicas inclusivas, promovemos um ensino que valoriza a diversidade, potencializa habilidades e fortalece a rede colaborativa no contexto educacional, preparando alunos para uma convivência harmônica e cidadã. A próxima seção trata das oportunidades de organização.

2.3 A organização didática para o ensino na perspectiva inclusiva

Com base na Instrução Normativa nº 6/2023, fica evidente que, nas escolas de período integral, o trabalho pedagógico colaborativo é fundamental para garantir a inclusão e o sucesso dos estudantes da EE (Paraná, 2023). Ao unir professores especialistas e professores dos componentes curriculares, é possível criar estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas às necessidades específicas de cada aluno.

Segundo Alves, Ribeiro e Simões (2013), em vez de adaptar uma atividade específica para um aluno em particular, é melhor pensar em maneiras diferentes de ensinar o currículo para todos os estudantes. Luckesi, 2011, p.59

A nossa prática educativa expressa-se mais ou menos da seguinte forma: “Ensinaamos, mas os alunos não aprenderam; o que é que vamos fazer? De fato, se ensinamos e os alunos não aprenderam e estamos interessados em que aprendam, há de se ensinar até que aprendam; deve-se investir na construção dos resultados desejados.

E, mais adiante o mesmo autor

Agir inclusivamente numa sociedade excludente exige consciência crítica, clara, precisa e desejo político de se confrontar com esse modo de ser, que já não nos satisfaz mais. O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configurada como investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente. Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente; para tanto há necessidade de comprometimento político... de muito comprometimento político. É mais fácil agir na direção para a qual leva a maré; para opor-se a ela, há que se colocar força no remo, muita força! (Luckesi, 2011, p.70).

Nessa perspectiva, para as possibilidade de mudanças, transformações e práticas pedagógicas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA²²) pode fazer sentido para as instituições escolares que, assim como no Paraná, ofertam o AEE em escolas de período integral.

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não. O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino e aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de formas mais justas e aprimoradas para avaliar o progresso de todos os estudantes (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

Reiterando, o DUA refere-se a princípios que visam maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de

²² Na década de 1990, começaram a surgir, nos Estados Unidos, estudos voltados para uma organização arquitetônica que possibilitasse a inclusão de todas as pessoas, com deficiências ou não, em diferentes espaços. Surgiu, então, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), conceito vinculado à acessibilidade de espaços físicos, às estratégias, aos recursos e aos recursos educacionais.

possuírem deficiência ou não. Em outras palavras, segundo Mendes (2018, p. 3), “o DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras”.

Nesse âmbito, o DUA é descrito como um modelo prático, que ajuda educadores e profissionais a adotarem modos de ensino e aprendizagem adequados, selecionarem e desenvolverem materiais e métodos eficazes e a elaborarem avaliações mais justas e aprimoradas no acompanhamento do progresso de todos os alunos.

Para Alves e Hummel (2023), o DUA permite que toda a comunidade escolar trabalhe junto, para proporcionar acolhimento sociocultural aos alunos, adequando estruturas físicas e esforços humanos em relação às particularidades dos estudantes. Quanto a essa perspectiva do DUA, como possibilidade de uma cultura colaborativa, com parcerias entre professores da EE e profissionais especializados, é possível afirmar que

[...] as modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula (Zerbato; Mendes, 2018, p. 148).

Ainda de acordo com Zerbato e Mendes (2018, p. 149), “Uma escola inclusiva requer, dentre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise à parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas”.

As citações de Zerbato e Mendes (2018) destacam a complexidade das modificações necessárias no ensino inclusivo e a importância da colaboração entre professores de Educação Especial e profissionais especializados, no que se refere à elaboração de práticas pedagógicas inclusivas. Essa cooperação é essencial para garantir a efetivação da inclusão escolar.

A prática do AEE-I começou a receber relevância no Paraná a partir de 2023, e uma das possibilidades de atuação é o Ensino Colaborativo, que

[...] surge como prática pedagógica humanizada que permite com que os alunos tenham experiências educativas por dois ou mais professores, que organizam seus planejamentos em conjunto, discutindo estratégias de ensino e aprendizagem mais efetivas e dinâmicas para todos os alunos (Alves; Hummel, 2023, p. 354).

Alves e Hummel (2023) apresentam uma visão positiva do Ensino Colaborativo, destacando sua importância como prática pedagógica humanizada. Ao envolver dois ou mais professores no planejamento e na execução das aulas, o Ensino Colaborativo visa proporcionar experiências educativas mais ricas e dinâmicas para os alunos.

A discussão de estratégias de ensino e aprendizagem entre os professores também sugere um compromisso com a efetividade e a inclusão de todos os alunos, pois

[...] o ensino colaborativo acontece por meio do coensino em sala de aula, sendo que os professores nesta perspectiva buscam o diálogo e o planejamento educativo mútuo, caracterizando parceria didática para que possa ocorrer a eficácia educacional. Algumas características devem ser ressaltadas para que os professores de ensino especial possam organizar o processo de ensino e aprendizagem [...]. O ensino colaborativo pode ser desenvolvido em diferentes momentos da educação, proporcionando uma melhor aproximação do professor de sala comum com o professor de recursos multifuncionais, permitindo com que o processo de inclusão seja realizado pelo trabalho em conjunto (Alves; Hummel, 2023, p. 364-365).

Segundo Zerbato (2014), a colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum é fundamental para auxiliar a escolarização do aluno PAEE. Para a autora, “o coensino²³ é uma proposta de trabalho que visa ao auxílio à escolarização do estudante PAEE, por meio da parceria colaborativa entre professor da Educação Especial e professor do ensino comum” (Zerbato, 2014, p. 23).

Portanto, os autores mencionados abordam a importância do ensino colaborativo, que se dá por meio do coensino em sala de aula e com professores que buscam o diálogo e o planejamento educativo mútuo.

O que caracteriza o ensino colaborativo como uma proposta

²³ Zerbato (2014) ainda afirma que o termo “coensino” deriva das pesquisas relacionadas à prática pedagógica diante do conceito principal de ensino colaborativo.

inovadora não é só a cooperação entre os docentes, prevista em alternativas de suporte como as salas de recursos, mas a presença física de outro professor em sala de aula, durante as atividades. Por isso, essa estratégia também pode ser chamada de coensino (Lemos, 2022, p. 41).

A parceria didática é fundamental para a um trabalho educacional relevante, ressaltando-se características que o professor da EE deve considerar, ao organizar o processo de ensino e aprendizagem. Vejamos:

O papel do professor de EE no trabalho colaborativo é ser um profissional mediador entre o currículo e o conhecimento que ele possui a favor do aprendizado dos estudantes PAEE dentro do contexto de sala de aula. O que torna o papel dele um diferencial para o sucesso da aprendizagem desses alunos é a presença e participação na situação real de ensino da sala de aula, do currículo que está sendo trabalhado naquele cotidiano, dando-lhe a possibilidade de planejar junto ao professor de ensino comum, a partir daquele currículo, e não de qualquer atividade improvisada que estaria desconectada da realidade de sala de aula (Zerbato, 2014, p. 107-108).

O tema em questão é relevante para a área da educação, especialmente no contexto da inclusão, no qual a colaboração entre professores de sala comum e de SRM é essencial. Ao se discutir o ensino colaborativo, é importante considerar as práticas e os desafios enfrentados por professores e instituições educacionais. Nesse sentido, é necessário ressaltar a importância do AEE-I na promoção da inclusão e da acessibilidade no ambiente escolar, demonstrando a necessidade de um trabalho pedagógico colaborativo, para atender às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial.

Além disso, é preciso ressaltar a importância de garantir o acesso ao currículo do ano/da série de matrícula dos estudantes, destacando-se a busca por uma formação humana integral. Essa abordagem inclusiva e colaborativa pode servir de base para a reflexão e a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis no ambiente escolar, contribuindo para a formação de profissionais mais preparados para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

A Instrução Normativa nº 6/2023, ao se referir à organização pedagógica para o AEE-I, apresenta as seguintes informações:

[...] 5.3.1 O professor especialista do AEE-I terá sua atuação

pedagógica em todos os espaços escolares.

5.3.2 O AEE-I deve ser realizado de forma colaborativa com a comunidade escolar, devendo propor, orientar e subsidiar as ações pedagógicas que visam garantir o acesso dos estudantes ao currículo do ano/série de matrícula, atendendo às especificidades dos estudantes e potencializando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

5.3.3 O trabalho colaborativo pedagógico será desenvolvido com o professor especialista, professores dos componentes curriculares e comunidade escolar, na construção do Plano de Desenvolvimento Individual que promova adequações curriculares condizentes com as especificidades dos estudantes da Educação Especial.

5.3.4 O professor executa um planejamento individual para cada estudante da sua turma, utilizando como recurso o Plano de Desenvolvimento Individual, sendo este o documento oficial para registro de ações didático-pedagógicas. Este documento acompanha a organização letiva das instituições de ensino.

5.3.5 Após o Conselho de Classe final, o Plano de Desenvolvimento Individual deverá ser finalizado, correspondente ao que foi realizado no Atendimento Educacional Especializado durante o ano letivo, devendo ser datado, assinado e registrado no campo próprio do Sistema de Registro Escolar (SERE).

5.3.6 Em caso de transferência do estudante, o Plano de Desenvolvimento Individual deverá ser finalizado, correspondente ao que foi realizado no Atendimento Educacional Especializado durante o período letivo de matrícula do estudante, datado, assinado e registrado no campo próprio do SERE, a qualquer tempo (Paraná, 2023, p. 3-4).

O professor especialista do AEE-I terá uma atuação pedagógica abrangente em todos os espaços da escola, conforme estabelecido no documento oficial do Ministério da Educação. Para isso, é fundamental que o trabalho seja desenvolvido de forma colaborativa com a comunidade escolar, de modo a propor, orientar e subsidiar as ações pedagógicas.

O professor atua em conjunto com os demais professores, tanto os especialistas em determinadas áreas do conhecimento quanto os demais profissionais da escola, na construção do Plano de Desenvolvimento Individual, que visa promover adequações curriculares adequadas às necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial.

O professor de ensino especial pode assumir o papel de protagonista, conduzindo uma atividade coletiva, enquanto o professor regente acompanha o aluno com necessidade especial, numa ação mais individualizada, para que possa monitorar o desenvolvimento do sujeito e avaliar seus progressos e suas necessidades. Na prática pedagógica, os professores compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses

(Damiani, 2008, p. 214).

É responsabilidade do professor executar um planejamento individual para cada estudante de sua turma, utilizando o Plano de Desenvolvimento Individual como recurso principal, sendo esse o documento oficial para registro de ações didático-pedagógicas, o qual acompanha a organização letiva das instituições de ensino.

No fim do ano letivo, após o Conselho de Classe, o Plano de Desenvolvimento Individual deve ser finalizado, correspondendo ao que foi realizado no Atendimento Educacional Especializado ao longo do ano, devendo ser datado, assinado e registrado no campo apropriado do Sistema de Registro Escolar (SERE). Em caso de transferência do estudante, o Plano de Desenvolvimento Individual também deve ser finalizado e registrado de acordo com o que foi realizado no AEE-I, durante o período letivo de matrícula do estudante, e datado, assinado e registrado no campo próprio do SERE, a qualquer momento.

Após a finalização e registro do Plano de Desenvolvimento Individual ao final do ano letivo, é fundamental garantir a continuidade desse documento em casos de transferência do estudante. Este processo de acompanhamento e registro é essencial para garantir a efetivação das ações e estratégias planejadas ao longo do período de matrícula. Diante disso, na próxima seção do texto, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, incluindo a caracterização do município de Paranavaí-PR e a análise qualitativa dos dados obtidos, proporcionando um olhar detalhado sobre a implementação das políticas públicas inclusivas nesse contexto específico. A pesquisa, devidamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná, busca compreender os desafios e encaminhamentos do Atendimento Educacional Especializado neste município.

3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE PARANAVAÍ-PR

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 cidade de Paranavaí-PR. Para a realização desta pesquisa, o

projeto intitulado “Atendimento Educacional Especializado no Município de Paranavaí: desafios e encaminhamentos na implementação das políticas públicas inclusivas” foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR – CAAE, nº 47501321.6.0000.9247, em 2 de junho de 2023, tendo obtido parecer favorável sob o nº 6.097.035.

A coleta de dados²⁴ foi realizada mediante questionário semiestruturado, de forma presencial, com a supervisora da EE da Secretaria de Educação e a secretária municipal de educação do respectivo município.

A seguir, este texto apresenta os procedimentos metodológicos e os dados referentes à pesquisa de campo e à análise desses dados.

3.1 Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa

Nesta pesquisa, delimitou-se como objeto de investigação conhecer como a PNEEPEI (Brasil, 2008) e as políticas públicas inclusivas no estado do Paraná estão se desenvolvendo e se efetivando no AEE em SRM, na rede municipal de Paranavaí-PR.

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, no Ensino Fundamental/Anos Iniciais, está sob a responsabilidade administrativa municipal. Portanto, o problema de pesquisa está definido da seguinte forma: como a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) e as políticas públicas inclusivas no Paraná estão sendo implementadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na rede municipal de Paranavaí?

Esta é uma pesquisa qualitativa, na qual os estudos de Gil (2007) são utilizados como apoio, para explicar que as pesquisas de levantamento envolvem perguntas diretas a um grupo de pessoas sobre o problema em estudo, seguidas da análise dos dados.

A parte teórica e a revisão documental compreendem a análise de documentos oficiais e pesquisas sobre a proposta de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, em especial em 2008, além de

²⁴ 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 B).

documentos do estado do Paraná, como a Instrução nº 7/2016, nº 9/2018 e nº 6/2023, referentes ao AEE.

Por sua vez, o estudo de campo teve início após o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética (CEP/CONEP/UNESPAR, nº 6.097.035), em 2 de junho de 2023. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com a equipe da Secretaria da Educação (SEDUC) do município de Paranavaí. O contato ocorreu de forma presencial, no período compreendido entre julho de 2023 e janeiro de 2024.

A pergunta mobilizadora era: quais são os dados quantitativos e qualitativos relacionados à matrícula de alunos em sala de recursos?

Como exposto anteriormente, foi realizado um diagnóstico, por meio de entrevistas semiestruturadas com a secretária municipal de educação e a supervisora da EE no município, a respeito das instituições que oferecem AEE em SRM. O objetivo foi conhecer como é realizado o AEE e quem é o público-alvo atendido, considerando a oferta educacional em escola parcial, integral, jornada ampliada ou período estendido.

Os passos trilhados na pesquisa de campo estão expostos a seguir.

- Pesquisar sobre a EE no município de Paranavaí.
- Descrever a organização e o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional, na rede municipal de Paranavaí, disponibilizados pela supervisora da Educação Especial, na Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí-PR, nas suas realidades de oferta em escolas de período integral, parcial e jornada ampliada ou período estendido.
- Quantificar as escolas da rede municipal de Paranavaí que disponibilizam Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional, em atendimento integral, parcial e em jornada ampliada ou período estendido.
- Especificar as deficiências e o perfil dos alunos, bem como o número de alunos atendidos no AEE em SRM, na rede municipal de Paranavaí, em 2022 e 2023, nas suas instituições escolares de período integral, parcial e jornada ampliada ou período estendido.
- Produzir, como recurso educacional, uma revista, contemplando os estudos realizados referentes à Educação Especial no município e seus respectivos encaminhamentos diante da Política Pública Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva e das políticas públicas inclusivas do

Paraná, no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais na rede municipal de Paranaíba, nas suas instituições de oferta educacional em período integral, parcial e jornada ampliada ou período estendido.

O roteiro de entrevista foi elaborado com base na Deliberação nº 2/2016, na Instrução nº 7/2016 (SEED/SUED do Paraná), na Instrução nº 15/2018 (SEED/SUED) desse estado e na PNEEPEI de 2008 (Brasil, 2008).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no período de setembro de 2023 a fevereiro de 2024, com a supervisora da EE e com a secretária municipal de educação de Paranaíba, sendo presencial e conforme a disponibilidade das entrevistadas. Esse município foi selecionado por ser o de atuação da pesquisadora.

Para realizar a pesquisa de campo, primeiramente, pedimos permissão à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e estivemos na Coordenação da Educação Especial para explicarmos os objetivos da pesquisa. Naquela ocasião, foi providenciado o Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Apêndice A) para assinatura. Após ser obtida a autorização, encaminhamos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética.

Depois da aprovação do Comitê de Ética, teve início a execução da pesquisa de campo. Antes de cada entrevista, os profissionais foram apresentados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam uma cópia dele para leitura e esclarecimento (Apêndice B). É relevante mencionar que, desde o primeiro contato com a SEDUC, os profissionais demonstraram disposição para colaborar com a realização da pesquisa.

As entrevistas se deram em momentos distintos. Com a secretária de educação, o foco era a percepção referente à EI; com a supervisora da EE, o foco foi além da percepção, incluindo informações quantitativas sobre o AEE em SRM e as Classes Especiais (CE). Ambas as entrevistas foram presenciais, e as respostas foram transcritas na íntegra.

Para subsidiar a coleta de dados, o instrumento utilizado foi um roteiro, cujas questões (Apêndice C) abordaram a EE na rede municipal, sobretudo, o AEE em SRM. O roteiro contemplava três aspectos centrais: a inclusão dos alunos no município de Paranaíba-PR; as SRM; os critérios para a organização funcional do AEE em SRM.

Finalizando a exposição da abordagem metodológica, é imprescindível

detalhar os critérios adotados para a pesquisa de campo, incluindo a caracterização do município-alvo e da instituição educacional estudada e a análise dos dados obtidos, como será exposto a seguir.

3.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa no município de Paranaíba são os apresentados no Quadro 8. Para manter o anonimato, foram utilizados nomes fictícios para mencionar esses participantes.

Quadro 8 – Sujeitos da Secretaria Municipal da Educação entrevistados em 2023

Sujeitos entrevistados – SEDUC	Participantes	Total
Secretária da educação	Mariana	1
Supervisora da Educação Especial	Maria Clara	1

Fonte: Elaborado pela autora.

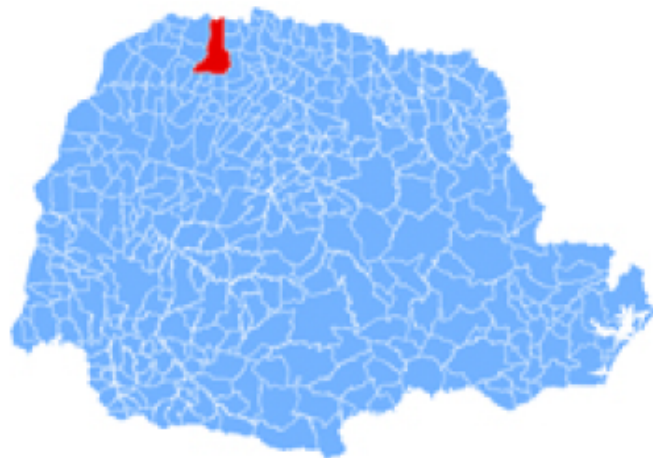
O Quadro 8 apresenta os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) do município pesquisado. Um dos critérios para a realização da coleta de dados foi a pesquisa semiestruturada, feita de forma presencial, com a secretária da educação (Mariana) e a supervisora da Educação Especial (Maria Clara).

O objetivo da entrevista com a supervisora consistiu em compreender como ocorre a EE no sistema inclusivo no município. O AEE em SRM é ofertado nesse município, que é constituído por instituições escolares regulares que ofertam o AEE em SRM, em realidades de turno parcial, em tempo integral e em jornada ampliada.

3.3 Caracterização do município pesquisado

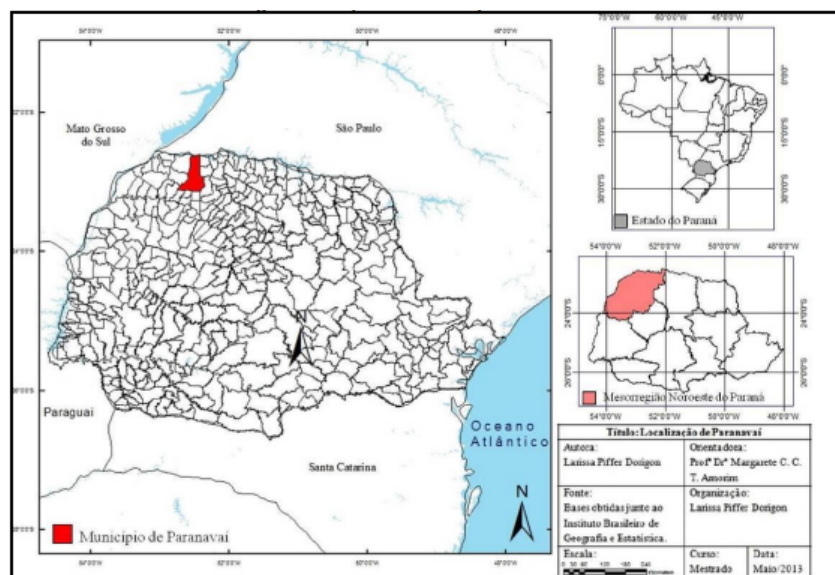
O município paranaense, interesse da pesquisa sobre o AEE em SRM, é Paranaíba-PR. Essa cidade tem 70 anos e, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2022) tem uma população estimada em 91.950 habitantes.

Mapa 2 – Município de Paranavaí-PR



Fonte: IPARDES (2023).

Mapa 3 – Localização do município de Paranavaí-PR



Fonte: Dorigon (2014).

Em Paranavaí-PR, o AEE em SRM segue as instruções do estado

paranaense (Paraná, 2018²⁵), pois o município não apresenta segmento de ensino próprio. Nas escolas municipais de Paranavaí, a educação da pessoa com deficiência é organizada pela supervisora da EE, a qual faz um trabalho que envolve desde a avaliação do aluno até a formação continuada dos professores.

O Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômica e Social (IPARDES, 2023), em seu Caderno Estatístico do Município de Paranavaí-PR, apontou que a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) desse município contempla “19 estabelecimentos de Ensino Fundamentais – Anos Iniciais, que ofertam AEE em SRM, contabilizando 5.129 alunos matriculados, em 2022, na Educação Básica, na modalidade do Ensino Fundamental – Anos Iniciais” (IPARDES, 2023, p. 12). Desse total, os alunos matriculados, registrados no Sistema Estadual de Registro Escolar, no AEE em SRM, na SRM relacionada à deficiência visual e na SRM relacionada à surdez, somavam 327, em 2022. Em 2023, esses dados referem-se a 391 alunos (SERE, 2022; 2023).

Ademais, o município utiliza o SERE, e esse sistema é importante, pois os dados são enviados direto para o Sistema Educacenso – Censo Escolar, incluindo, portanto, os dados de movimentação e o rendimento escolar no sistema.

Em Paranavaí, a EE passou a ser pensada de forma mais inclusiva, segundo a secretária de educação, com a implantação de duas escolas que passaram a ofertar, em 1994, SRM. Essas salas de recursos foram o início da implementação de políticas de inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares. Professores especializados foram capacitados para atuar com esse público, e estratégias pedagógicas específicas foram desenvolvidas, para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência.

Atualmente, Paranavaí oferta essas SRM segundo a disponibilidade de escolas que atendem em período único, período integral e em jornada ampliada. Nesse caso, em oito escolas, há ofertas em período parcial; em sete escolas, há oferta em período integral; em quatro, há oferta em período de jornada ampliada.

Em um encontro *on-line* sobre EE, realizado no dia 24 de novembro de 2023, às 19h30, com integrantes da SEDUC e os estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), do qual a pesquisadora e a

²⁵ A Instrução nº 9/2018 (vigente) contempla os alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) como atendidos pela SRM no AEE. A Deliberação nº 2/2016, no Capítulo III, Artigo 11, refere-se aos TFE sendo: transtornos funcionais específicos, transtornos de aprendizagem, como: disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de *deficit* de atenção/hiperatividade, dentre outros.

orientadora também participaram, por meio da plataforma Meet, foram apresentados dados referentes às classes especiais existentes em Paranavaí. Por exemplo, além das SRM, as classes especiais estão vigentes e continuam sendo abertas no município.

Além das SRMs em Paranavaí, seguindo as diretrizes dos documentos oficiais do estado do Paraná, para proporcionar a educação inclusiva, várias instruções foram elaboradas, a fim de orientar os atendimentos da EE.

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. [...] A denominação “sala de recursos multifuncionais” se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares (Alves, 2006, p. 14).

A SRM é considerada um espaço onde o AEE promove a EI em Paranavaí, visto que oferece suporte e recursos para que os alunos com deficiência possam ter um desenvolvimento adequado e acesso à educação de qualidade. Além disso, as orientações elaboradas pelo estado do Paraná para o atendimento na EE visam garantir que os professores estejam capacitados para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos, promovendo, assim, um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

É fundamental que as SRM sejam equipadas com materiais e profissionais qualificados, para que possam atender, de forma eficaz, às demandas dos alunos com deficiência. A utilização desses espaços para complementar ou suplementar o currículo é uma prática importante para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, personalizada e inclusiva.

Quanto às classes especiais, a Deliberação nº 2/2003 e a Instrução nº 3/2004 estabelecem critérios para o funcionamento das classes especiais de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, voltadas para a área da Deficiência Intelectual (DI). De acordo com o documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná:

Classe Especial é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequada, onde o professor

especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapas iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries²⁶) (Paraná, 2004, p. 1).

A estruturação do Departamento de Educação Especial, em 1970, e a sua integração à Secretaria do Estado da Educação (SEED) resultaram na ampliação das classes especiais em vários municípios. Além disso, as políticas de descentralização possibilitaram a formação de equipes de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação, estabelecendo um modelo de ensino para atender às diversas deficiências por área (Paraná, 2006).

Conforme afirma Kassir (1999, p. 23), “as classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas”.

Embora a SEDUC afirme que Paranaíba está caminhando em relação à EE, em uma proposta inclusiva, a cidade mantém, paralelamente, alunos em classes especiais, o que caracteriza, na EE, o sistema de trabalho pautado na integração, ou seja, os alunos público-alvo frequentam a mesma escola que os demais, mas em classes separadas.

As classes especiais em escolas de Paranaíba (como mostrado na Figura 3, mais adiante), ainda abrem turmas de classes especiais, com autorização da SEED. Nessas turmas, mesmos nas escolas de período integral ou com jornada ampliada, são atendidos alunos com Deficiência Intelectual (DI) em período de 4 horas/aula.

Para Mantoan (2003, p. 16), “A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino”. É crucial destacar que a visão da integração como inserção parcial dentro de um sistema que prevê serviços segregados ressalta a importância de avançar na construção de práticas inclusivas que promovam a participação de todos os alunos na educação. Nesse sentido,

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu

²⁶ A nomenclatura das etapas também recebe alteração, passando de série (1ª a 8ª) para ano (1º ao 9º). A Lei nº 11.274/2006 determinou que essa mudança ocorresse, progressivamente, até 2010, tempo que as escolas teriam para se adaptarem à mudança (Brasil, 2006).

emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes [...]. O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2003, p. 14).

Como mencionado durante o encontro *on-line* citado, a permissão de aberturas de classes especiais na rede municipal de Paranavaí ocorre devido ao aumento de alunos com DI. Ainda na Instrução nº 03/2004, que estabelece critérios para o funcionamento da **classe especial** no estado do Paraná, o público refere-se aos “alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e quadros graves de deficiência mental ou múltipla, que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos” (Paraná, 2004, p. 2).

Segundo os integrantes da SEDUC, essa forma de trabalho tem surtido bons resultados, o que justifica manter as classes especiais, mas surge uma indagação: se não fossem mantidas as classes especiais e houvesse uma proposta realmente inclusiva, haveria somente os atendidos no AEE, logo, esse público-alvo não conseguiria êxito na escolarização? São essas e outras indagações que merecem reflexão.

A proposta nos parágrafos seguintes é apontar as jornadas escolares diversificadas na rede municipal de Paranavaí, cujo cenário reflete o AEE em SRM, mas, sem excluir a promoção reflexiva para as classes especiais.

3.3.1 Jornadas escolares diversificadas nas escolas municipais de Paranavaí

Em conformidade com o Artigo 10, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, a SEED apresentou, em 2018, como anexo da Deliberação 16, o caderno de “Orientações para organização da oferta da Educação em Tempo Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino”. Esse caderno tem como objetivo fornecer suporte às redes de ensino que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e buscam expandir a jornada escolar, além de reorganizar os espaços e as oportunidades de aprendizado para

seus alunos.

A importância do tempo integral no Ensino Fundamental no Brasil é prevista pela LDBEN, nos Artigos 34 e 87. Além disso, o novo Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020), sancionado em 25 de junho de 2014, apresenta, dentre suas 20 metas multidimensionais, a necessidade de ampliar o tempo e os espaços educativos. Por exemplo, a Meta 6 é: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as alunos/as da educação básica” (Brasil, 2012, p. 21).

Como possibilidade de atender os alunos matriculados em sua rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí organiza as 19 instituições com possibilidade de turno parcial, integral e jornada ampliada ou turno estendido. Essa demanda é orientada pelas Instruções nº 5/2018 e nº 16/2018, que estabelecem o funcionamento dos Programas de Atividades de Ampliação de Jornada Escolar que compõem a Educação Integral, em Turno Complementar, e orientam a organização da oferta da Educação em Tempo Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Sistema Estadual de Ensino.

A questão da implementação educacional em escolas que possam ofertar o ensino com turno parcial, em jornada ampliada e em tempo integral já não é mais uma novidade na educação brasileira. Nesse contexto, diversas propostas educacionais foram elaboradas, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino público em nosso país.

No município de Paranavaí, essa realidade distinta já é ofertada, e este estudo visa conhecer as políticas públicas para o AEE em SRM, então, como acontecem essas ofertas em instituições, de forma distinta? Primeiramente, é preciso conhecer o que as orientações políticas consideram sobre jornada ampliada, escola parcial e turno integral.

Escola de tempo integral: em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (Leclerc; Moll, 2012, p. 96).

É importante destacar que, embora a escola de tempo integral seja uma realidade distante da maioria da população, é possível evidenciar, em propostas governamentais, nessa ou em outras perspectivas, uma intencionalidade política ao ser materializada, seja direcionada para formação plena e democrática do cidadão, seja voltada para uma perspectiva de educação protetiva ou assistencialista. Esses aspectos nos fazem refletir acerca das reais intenções dessa concepção de educação (Cavaliere, 2009).

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão da variável tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (Moll, 2009, p. 18).

Considera-se “jornada ampliada” a jornada escolar superior a quatro horas diárias. Segundo o Artigo 11º, do Decreto nº 10.656/2022, que regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a expressão “tempo integral” refere-se a uma jornada escolar que dure, no mínimo, sete horas por dia. Na prática, conforme afirma Menezes (2009), a definição de jornada ampliada também engloba a ideia de tempo integral. Ademais, Anísio Teixeira, desde antes, já escrevia que:

[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo, prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão [...] (Teixeira, 1994, p. 63).

O embasamento legal para a expansão da jornada escolar é encontrado na LDBEN (Brasil, 1996), que regula a obrigatoriedade da jornada escolar em tempo integral em, no mínimo, sete horas na educação infantil (Brasil, 2013). Embora a legislação permita que unidades escolares, no ensino fundamental, funcionem em tempo integral, é facultativa a adoção dessa medida, como exposto a seguir.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, p. 19).

A escola de tempo integral recebeu suporte jurídico ao ser incorporada nos Planos Nacional de Educação (PNE), nas versões de 2001 e 2014. O primeiro PNE tinha como objetivo a implementação de escolas de tempo integral, com a proposta de uma carga horária mínima de sete horas diárias, tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental (Brasil, 2001). O PNE de 2014, por sua vez, como uma de suas metas, inclui a ampliação da oferta de escolas de tempo integral (Meta 6), com o objetivo de disponibilizá-las em 50% das escolas públicas, atendendo cerca de 25% da população estudantil até 2024, em todo o território brasileiro (Brasil, 2014).

É válido salientar, porém, que o PNE ainda não conseguiu alcançar o que está proposto em sua Meta 6. Mesmo que o prazo de vigência não tenha expirado, o percentual de escolas em tempo integral no Brasil, em especial no município de Paranaíba-PR, ainda está aquém do proposto pelo Plano em vigência, pois, de 19 escolas que integram a SEDUC, somente sete ofertam educação em tempo integral.

No AEE, nessas sete escolas de educação em tempo integral, as SRM são ofertadas simultaneamente ao ensino regular, o que está distante das normativas, as quais consideram que o AEE deve ser ofertado em contraturno ou paralelamente ao período de componentes curriculares, por meio do ensino colaborativo, conforme narrado pela supervisora da EE da rede municipal de Paranaíba.

No fim dos anos 2000, a Educação Integral voltou a ser prioridade nacional, por meio do Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007). Esse programa tinha como objetivo trazer os alunos de volta à escola no contraturno, para participarem de atividades que ampliassem seu aprendizado, mas a efetivação só ocorreu em 2010, quando foi oficialmente decretada pela presidência da república. Nesse momento, enfatizou-se que o programa seria direcionado para atender alunos em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2007).

Em relação a esse assunto, Paro (1988, p. 19) afirma que,

[...] antes de considerar a expansão do horário escolar, é necessário refletir sobre a qualidade do ensino em meio período, com o objetivo de oferecê-lo com excelência. Somente após isso, poderemos pensar na ampliação da jornada escolar em período integral.

No Brasil, a implementação do ensino em tempo integral nas escolas está diretamente relacionada às necessidades das populações empobrecidas, que clamam por uma educação de qualidade e gratuita. Arroyo (1988), Giolo (2012) e Paro (1988), dentre outros, são alguns dos estudiosos que afirmam essa ligação. Giolo (2012, p. 95), por exemplo, reforça que “a escola em tempo parcial é predominante nos segmentos populares”.

Por um lado, a proposta é a de que, ao se ampliar a jornada escolar e incorporar atividades diversificadas, busca-se romper com a estrutura tradicional e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Salienta-se, no entanto, que a necessidade de expandir o tempo escolar está diretamente ligada aos espaços da escola e às oportunidades de integração e conexão com os potenciais educacionais existentes na sociedade, como espaços físicos, pessoas, instituições e iniciativas. “Essa integração é fundamental para garantir condições adequadas ao desenvolvimento integral dos indivíduos” (Brasil, 2015, p. 23).

Cavaliere (2014) ressalta a importância da educação em tempo integral, pois a permanência prolongada na escola proporciona uma formação abrangente dos sujeitos, visando a uma educação mais equitativa e promotora de maior desenvolvimento e cidadania. Nesse sentido, quando se fala em educação em tempo integral e jornada ampliada para a formação dos estudantes da Educação Básica, fica claro que simplesmente aumentar o tempo não garante uma educação eficiente. É necessário que esse tempo seja qualificado, permitindo uma formação diversificada e abrangente para os alunos, por meio de práticas pedagógicas que busquem transformar o trabalho escolar e proporcionar experiências educativas variadas. É a partir desse contexto que é possível assegurar uma formação mais completa para os alunos da escola pública.

Conforme expõe Arroyo (1988, p. 4),

[...] a educação de tempo integral tem o dever de proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limita a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme e conforme sua personalidade por inteiro.

Diante da realidade de escolas de tempo integral, uma das propostas que podem contribuir no processo formativo dos alunos PAEE é o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA²⁷), que:

O DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados (Zerbato, 2018, p. 154).

Dessa forma, enfatiza-se a importância do DUA como um aliado significativo no processo de inclusão escolar, promovendo a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos os alunos em sala de aula, por meio da colaboração entre professores de ensino comum, EE e demais profissionais especializados.

3.3.2 Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, nas escolas municipais de Paranaíba: desafios e possibilidades

O AEE em SRM é ofertado nas escolas municipais de Paranaíba, que incluem escolas em período integral, período ampliado e período parcial. A organização e a forma desse atendimento são fundamentais para garantir que as especificidades de cada aluno sejam atendidas de forma eficaz.

Para discorrer acerca desse assunto, esta seção apresentará a entrevista realizada com a secretária de educação municipal e suas narrativas serão sinalizadas entre aspas. Ademais, como exposto anteriormente, a SRM é um espaço dedicado ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com o objetivo de oferecer suporte pedagógico complementar, suplementar e recursos de acessibilidade. Para as escolas em período integral, a oferta desse atendimento se torna ainda mais

²⁷ Tal abordagem ainda é pouco conhecida ou disseminada no Brasil, a julgar pela escassez de literatura científica sobre o assunto.

importante, pois os alunos passam mais tempo na instituição e necessitam de suporte especializado ao longo de todo o dia.

As especificidades dos alunos atendidos nessas salas são consideradas, garantindo que as práticas pedagógicas e os recursos utilizados estejam alinhados com as necessidades individuais dos atendidos. Isso permite que o AEE seja efetivo e contribua para o desenvolvimento pleno e inclusivo dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

O organograma na Figura 3 situa a realidade municipal de Paranaíba, cujo AEE “acontece duas vezes na semana para cada grupo de alunos que são organizados pela equipe pedagógica, pelos professores regentes e pelo professor da SRM”.

A Instrução nº 16/2011 estabelece critérios para o AEE em SRM, considerando a demanda de alunos identificados com deficiência em cada instituição. “O número máximo é 20 alunos com atendimento por cronograma, para cada SRM” (Paraná, 2011, p. 3). Isso permite que sejam disponibilizados os recursos humanos e materiais necessários, para atender, de forma adequada e personalizada, cada caso.

Em 2023, em Paranaíba, havia oito escolas de turno único com doze Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sete Escolas de Período Integral com quatro turmas de SRM, uma SRM para deficiência visual, uma SRM para surdez, e quatro escolas de jornada ampliada com quatro turmas de SRM, conforme mostrado na figura abaixo.

Figura 3 – Amplo cenário municipal



Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto às classes especiais, os dados expõem que, em 2022, no município, havia oito turmas; em 2023, o número subiu para 13 turmas. Esse aumento de turmas se deve ao aumento de alunos que apresentam dificuldade acentuada de aprendizagem. Para esse aluno ser aceito na classe especial, há os critérios apresentados a seguir.

- a) para o ingresso na Classe Especial, deverá ser realizada avaliação psicoeducacional, preferencialmente no contexto escolar, tendo direcionamento pedagógico, com indicação das intervenções adequadas às necessidades educacionais levantadas;
- b) a avaliação psicoeducacional no contexto escolar deverá ser realizada inicialmente pelo professor da sala de aula, com apoio do professor especializado, da equipe técnico-pedagógica da Escola e complementada por psicólogo; e, se necessário, por outros profissionais;
- c) a avaliação pedagógica no contexto escolar deverá estar registrada em relatório, incluindo plano de trabalho com indicação de procedimentos de intervenções pedagógicas nas áreas do desenvolvimento e do conhecimento, bem como de atendimentos complementares (Paraná, 2004, p. 2).

Como já exposto anteriormente, as SRM têm o objetivo de promover a inclusão e atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação²⁸. Esses espaços são equipados com recursos pedagógicos, de acessibilidade e tecnológicos, que possibilitam a adaptação e a individualização do ensino, de acordo com as demandas de cada aluno.

Nessas salas, os alunos recebem o AEE, que visa complementar e ou suplementar o trabalho realizado em sala de aula regular, a partir de um plano de atendimento individualizado. Professores e profissionais especializados garantem que as atividades realizadas na Sala de Recursos estejam alinhadas com as necessidades específicas de cada aluno, buscando promover o pleno desenvolvimento e a participação ativa na vida escolar.

²⁸ Os alunos com altas habilidades/superdotação na rede municipal de Paranaíba são atendidos em SRM seguindo as mesmas orientações na SEED/PR.

Além disso, a oferta desse atendimento em escolas de período integral e de período estendido se torna ainda mais relevante, pois proporciona aos alunos a possibilidade de acesso a esses serviços ao longo de todo o dia, contribuindo, significativamente, para os seus desenvolvimentos educacional, social e emocional.

Portanto, a oferta do AEE em SRM nas instituições municipais de Paranavaí é fundamental para garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento dos alunos, independentemente de sua deficiência. Também, para a secretária municipal de educação, “Esta é uma iniciativa que visa promover uma educação de qualidade para todos”.

É importante frisar que a manutenção e a abertura de novas classes especiais também faz parte da política da EE do município, com a justificativa de que tais classes atendem alunos egressos de escola especial, apesar de essas classes especiais caminharem na contramão da Educação Inclusiva.

O AEE em SRM é uma realidade presente nas escolas municipais de Paranavaí, abrangendo instituições de período integral, período estendido e período regular. A organização e a estrutura desse atendimento são primordiais para atender, de forma eficaz, às necessidades específicas de cada aluno. As SRM são espaços destinados ao suporte pedagógico complementar e aos recursos de acessibilidade, focados em alunos com deficiência.

A supervisora narra que “A implementação do AEE em SRM em Paranavaí segue critérios estabelecidos pela Instrução nº 16/2011”, buscando atender, de maneira adequada e personalizada, cada caso, com equipes pedagógicas bem estruturadas e recursos adequados. A secretária municipal reforça que “A promoção do AEE em SRM nas instituições municipais de Paranavaí reflete o compromisso com a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, independentemente de suas deficiências, visando sempre uma educação de qualidade para todos”.

Diante do exposto, é importante ressaltar a necessidade de reflexão constante sobre as práticas educacionais e a busca por medidas que promovam a inclusão e a diversidade no ambiente escolar, superando barreiras e fomentando uma cultura local inclusiva.

Diante do exposto, é importante ressaltar a necessidade de reflexão constante sobre as práticas educacionais e a busca por medidas que promovam a inclusão e a diversidade no ambiente escolar, superando barreiras e fomentando uma cultura local inclusiva. Neste contexto, em conformidade com o objetivo

proposto, será apresentada a análise dos dados coletados no município de Paranaíba. O roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas foi composto por questões voltadas para a Educação Especial, especialmente no que se refere à oferta do AEE em SRM, permitindo a caracterização da pesquisa e servindo como categorias de análise. É importante destacar a relevância desses dados na promoção de práticas inclusivas e na identificação de possíveis desafios a serem superados no contexto escolar.

4 Apresentação e análise da pesquisa de campo no município de Paranaíba

Em conformidade com o objetivo proposto, será apresentada a análise dos dados coletados no município de Paranaíba. O roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas foi composto por questões voltadas para a Educação Especial, especialmente no que se refere à oferta do AEE em SRM, permitindo a caracterização da pesquisa e servindo como categorias de análise. A saber, duas categorias:

- O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais;
- Organização funcional do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais.

A entrevista com profissionais da SEDUC teve como objetivo obter informações quantitativas, para que fosse possível compreender como as políticas públicas efetivadas pela rede de ensino podem corroborar a prática pedagógica.

A coleta dos dados quantitativos no SERE foi possível por meio da supervisora municipal da EE. Para ter acesso a esse banco de dados central, é preciso ter usuário e senha, cadastrados pela SEED. A supervisora imprimiu as informações estatístico-educacionais por escola/instituição. Tendo isso em mãos, a pesquisadora contabilizou, tabulou e organizou os dados de forma manual.

A Tabela 1 contém o número de alunos matriculados nas 19 instituições. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, havia 5.129 alunos, em 2022, e 5.177, em 2023. Ademais, 1.267 matrículas correspondem à creche (primeira etapa da Educação Infantil, 0 a 3 anos), 2.922 correspondem à segunda etapa da Educação Infantil (4-5 anos) e 1.655 referem-se à pré-escola.

Tabela 1 – Matrículas na educação básica, segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa (2022/2023)

Descrição dos matriculados	Número de alunos 2022	Número de alunos 2023
Creche (0 a 3 anos)	1.267	1.332
Pré-escola	1.655	1.658
Anos iniciais	5.129	5.177
Total	8.051	8.167

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados coletados em 2024.

Do total de 8.051 alunos matriculados em 2022, em toda a rede municipal de Paranavaí, considerando os 6.784 alunos referentes à pré-escola e aos anos iniciais, a rede apresenta 329 alunos matriculados em SRM: 8 na educação infantil e 321 no ensino fundamental. Para o ano de 2023, o cenário na rede foi para o total de 8.167 alunos, destes 6.835 são alunos matriculados na pré-escola e anos iniciais, tendo 391 alunos PAEE em SRM.

Merece destaque a oferta do AEE, que vem sendo progressivamente ampliada, por meio do Programa de Implantação das SRM. Atualmente, a rede oferta esse serviço em suas 19 escolas. De acordo com Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 142), “O novo paradigma da Inclusão Escolar iniciado na década de 1990 surge, então, como um novo modelo de atendimento escolar e é uma reação contrária ao princípio da integração”.

Nesse percurso, segundo a secretária de educação, em uma das instituições, havia uma turma de 5º ano com 16 alunos matriculados em SRM, e o resultado foi muito satisfatório para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), isso reflete o trabalho colaborativo e o planejamento. A prova é feita na sala regular e depois as questões são novamente trabalhadas pela professora da sala de recursos.

De acordo com os dados, o IDEB tem se destacado no estado paranaense, e uma das justificativas, segundo a secretária municipal, é a formação continuada dos professores na rede municipal, diante de um trabalho coletivo e colaborativo, que

[...] consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar,

instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (Ferreira *et al.*, 2007, p. 1).

O ensino colaborativo é um modelo educacional que tem ganhando destaque nos últimos anos, promovendo uma nova abordagem para a inclusão de alunos com deficiência. Ferreira *et al.* (2007) oferecem uma definição clara desse modelo, mostrando como a parceria entre professores de educação regular e especial pode ser benéfica para o planejamento, a instrução e a avaliação em um ambiente com estudantes heterogêneos.

Na Tabela 2, há os dados do IDEB, de 2013 a 2021²⁹, que expõem a meta projetada e a meta alcançada pela rede municipal pesquisada. A apresentação dessa tabela é importante, porque, para a secretária municipal de educação, uma das escolas potencializou o seu índice “graças ao trabalho colaborativo da professora do ensino regular e da professora do AEE”.

Tabela 2 – Índice do IDEB, de 2013 a 2021, em Paranavaí

Resultados IDEB de Paranavaí, 5º Ano do Ensino Fundamental (Anos iniciais)					
Meta projetada		5,6	5,9	6,1	6,4
IDEB		6,7	7,4	7,7	7,3

Fonte: Adaptada de Brasil (2021).

A Tabela 2 mostra a progressão quantitativa na média de 2013 a 2021, saltando de 6,7 para 7,3, “isso mostra os esforços que a rede municipal junto aos professores, pois, estes estão dispostos e comprometidos com a educação”, segundo a secretária de educação.

A seguir, a Tabela 3 apresenta o número de alunos matriculados em SRM, o que aumentou consideravelmente, se comparado o ano de 2022 com o de 2023, bem como o número de alunos matriculados em CE. Além disso, há o fluxo de alunos matriculados e as instituições nas quais há essas matrículas.

Tabela 3 – Número de alunos matriculados em SRM e em Classe Especial

Escolas	SRM 2022	SRM 2023	Classe Especial 2022	Classe Especial 2023
---------	----------	----------	-------------------------	-------------------------

²⁹ Último ano disponível pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) até o momento desta pesquisa.

Escola A	10	17	24	22
Escola B	40	31	16	17
Escola C	--	7	--	--
Escola D	14	17	17	11
	*2	*4		
Escola E	--	14	--	17
Escola F	18	12	--	--
Escola G	--	17		17
Escola H	10	10	25	29
Escola I	17	16	26	22
Escola J	44	36	--	--
Escola K	18	20	--	--
Escola L	21	26	--	--
Escola M	8	07	--	--
Escola N	29	37	--	--
Escola O	17	27	--	13
	*1	*2		
Escola P	19	17	18	23
Escola Q	13	15	--	08
Escola R	13	16	--	12
Escola S	15	24	19	16
Total de escolas no ano	18	19	07	12
Total de escolas na rede municipal			19	
Total de alunos	329	391	145	219

Fonte: Adaptada de Paraná (2022; 2023).

A Tabela 3 mostra que houve um significativo aumento no número de alunos matriculados em SRM, comparando 2022 com 2023, respectivamente, 327 e 391. Quanto aos alunos matriculados em Classes Especiais, a tabela mostra que, respectivamente, havia 159 e 207.

É relevante mencionar que, apesar do aumento significativo de matrículas de educandos com deficiência no ensino regular nos últimos anos, e embora seja uma premissa que o AEE seja um serviço de apoio, nem sempre é realizado por um professor com formação especializada (Caiado; Laplane, 2009).

O organograma a seguir demonstra o aumento de matrículas vinculadas em SRM e em CE.

Figura 4 – O cenário de alunos matriculados

Matrículas em Salas de Recursos Multifuncionais	Matrículas em Classes Especiais

Fonte: Elaborada pela autora.

Por sua vez, o Quadro 9 mostra as especificidades das deficiências e dos distúrbios de aprendizagem (TFE³⁰), descritos pelo SERE, em 2022 e 2023, dos alunos matriculados na rede pesquisada.

Quadro 9 – Rede Municipal de Ensino do Município de Paranavaí: matrículas em Sala de Recursos Multifuncional

Número de alunos por deficiência/distúrbio	Ano	
Público	2022	2023
Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD)	2	2
Deficiência Visual (DV)	4	4
Deficiência Intelectual (DI)	74	55
Deficiência Física (DF)	3	2
Deficiência Múltipla (DM)	1	1
Distúrbios de aprendizagem/Transtornos Funcionais Específicos (TFE)	184	231
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	38	66

³⁰ Os alunos com TFE são o público-alvo da EE no AEE em SRM, no Paraná. O município de Paranavaí segue a Deliberação Estadual nº 9/2018, que estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da SRM, nas áreas da deficiência intelectual, da deficiência física neuromotora, dos transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos. “Estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos, tais como: Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDHA) ou distúrbios de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia ou discalculia), devem ser atendidos em suas necessidades educacionais, porém não configuram estudantes da Educação Especial (Paraná, 2016, p.4).

Transtornos Mentais de Comportamento	4	8
Surdez	3	2
Total	313	371

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

*A deficiência e/ou o transtorno foram nomeados seguindo a descrição registrada no SERE (PARANÁ, 2022; 2023).

*Alguns alunos apresentam mais de uma deficiência.

A análise do quadro revela que a maioria dos alunos da EE pertence à categoria de deficiência mental/intelectual, totalizando 129 alunos nos anos letivos de 2022 e 2023. Esses dados estão em concordância com a pesquisa realizada por Meleti e Bueno (2013), em nível nacional, no período de 1998 a 2010. Segundo essa pesquisa, as matrículas de alunos com deficiência mental/intelectual representaram, em média, 52% do total de alunos da EE, durante o período em questão.

Isso demonstra a preocupação em não oferecer um atendimento multifacetado, mas que considere as particularidades de cada aluno. Além disso, ressalta a importância da análise e do planejamento de ações de intervenção, destacando a necessidade de um acompanhamento individualizado e estratégico, para garantir a melhoria dos resultados avaliativos dos alunos. Nesse sentido, é necessário identificar as habilidades e potencialidades atuais dos alunos, ou seja, a zona de desenvolvimento real, com o objetivo de, por meio de mediação, trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal.

Para Vygotski (1991, p. 33), as funções psíquicas superiores³¹ têm como “característica essencial a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento”.

Ademais, segundo a análise de Vygotski (2016, p. 332), “[...] 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”. Nesse âmbito, é importante ressaltar que a rede municipal, por considerar necessária a abertura de classes especiais, deixa transparecer a visão de que o aluno deve se adaptar à escola. Com isso, falta uma “luta” pela organização de um trabalho pedagógico diferenciado, que possibilite a inserção do educando com deficiência em um

³¹ Vygotski parte do pressuposto de que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na coletividade e dependem da mediação para que sejam ativadas. “Entende-se, a partir disso, a importância da escola e da atividade pedagógica – mediada pelo professor – e das relações com o conhecimento sócio-histórico como propulsoras do desenvolvimento das funções psíquicas superiores: percepção, memória, linguagem e pensamento, abstração, atenção e imaginação, entre outras, as quais são próprias ao homem e são desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente (Facci; Manganotti, 2012, p. 2) ”.

contexto educacional inclusivo.

Para Vygotski (2001), o objetivo da educação não consiste em apenas adaptar o aluno ao ambiente que já está estabelecido, “[...] mas sim em criar um ser humano capaz de enxergar além de seu contexto”. Isso porque “[...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...]” (VYGOTSKI, 2001, p. 77). Portanto, não devemos depender apenas das forças naturais da vida para conduzir o processo educativo.

A seguir, o Quadro 10 apresenta algumas falas das entrevistas, com suas respectivas categorias de análise.

Quadro 10 – Inclusão dos alunos no município de Paranavaí-PR

	Secretária da educação, Mariana	Supervisora da EE, Maria Clara
Percepção referente à educação inclusiva.	A educação inclusiva é uma prioridade para a nossa gestão, e acreditamos que todos os alunos devem ter a oportunidade de aprender em um ambiente que os acolha e promova a igualdade de oportunidades. O papel do professor na construção de ambientes escolares inclusivos é fundamental, e estamos comprometidos em oferecer o suporte necessário, para que eles possam atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Estamos empenhados em promover práticas educacionais inclusivas, eliminando barreiras e garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.	Estamos empenhados em criar um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Trabalhamos em estreita colaboração com nossos professores, para garantir que eles recebam o suporte necessário para promover práticas inclusivas e garantir que todas as barreiras de acessibilidade arquitetônicas e pedagógicas sejam eliminadas.
Barreiras de acessibilidade arquitetônicas e pedagógicas existentes.	Temos feito o maior esforço para minimizar as barreiras de acessibilidade arquitetônicas, pois os recursos que são viabilizados, imediatamente, são distribuídos às necessidades das nossas escolas. As barreiras pedagógicas são sanadas com formações continuadas frequentes.	
Papel do professor na construção de ambientes escolares inclusivos.	Como secretária municipal de educação, acredito que o papel do professor na construção de ambientes escolares inclusivos é fundamental. Os professores devem estar atentos às necessidades individuais de cada estudante, fornecendo suporte e adaptando as práticas pedagógicas, para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Além disso, os professores também desempenham um papel importante na promoção da diversidade e na conscientização sobre questões de inclusão, ajudando a criar uma comunidade escolar mais justa e igualitária. Como secretária, estou comprometida em apoiar e capacitar os professores, para que possam desempenhar	O papel dos professores na construção de ambientes escolares inclusivos é crucial, pois eles são responsáveis por adaptar suas práticas pedagógicas, para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiências e garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. [Os professores] devem promover a diversidade, criar estratégias que incluam todos e fornecer suporte para a inclusão de

	seu papel de maneira eficaz na construção de ambientes escolares inclusivos.	todos os alunos em sala de aula.
É possível que os profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) trabalhem em colaboração na sala de aula comum? Explique – Desenho Universal de aprendizagem (DUA) – sistema colaborativo.	O trabalho colaborativo é muito importante no AEE e em todo segmento na educação. Inclusive, sobre o trabalho colaborativo, quero frisar que, em uma das nossas instituições de ensino, no ano de 2022, tínhamos, em uma turma de 5º ano, 16 alunos matriculados em SRM. Nessa turma, o professor regular e o professor do AEE fizeram um trabalho colaborativo incrível, a ponto de a nota no IDEB dessa instituição de ensino ser uma das melhores naquele ano. Isso só foi possível porque o trabalho colaborativo, de fato, aconteceu.	Acreditamos que o trabalho colaborativo em sala de aula comum é essencial para garantir a inclusão de alunos. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo oferecido em escolas de período integral, a jornada ampliada e o período único buscaram garantir que os alunos recebessem o suporte necessário para participar ativamente das atividades escolares. Nossos professores do AEE trabalham em colaboração estreita com os professores das salas de aula regulares, oferecendo estratégias e assistência específica, para garantir que todos os alunos possam se beneficiar de uma educação de qualidade. Acreditamos que essa abordagem colaborativa é fundamental para promover uma cultura inclusiva em nossas escolas.
Quanto à política de inclusão no contexto escolar, qual é a sua percepção?	Como secretária de educação, minha percepção sobre as políticas públicas de inclusão no Paraná é que elas são fundamentais para promover a igualdade de oportunidades e garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos. Temos buscado implementar medidas e programas que visam à inclusão de estudantes com deficiência, como a disponibilidade de salas de recursos multifuncionais e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as escolas. Além disso, estamos trabalhando para capacitar os profissionais da educação e promover parcerias com instituições e organizações que apoiam a inclusão. Acreditamos que, somente com políticas inclusivas e uma cultura de respeito à diversidade, poderemos garantir uma educação de qualidade.	
Em relação às formações continuadas dos educadores que atendem o AEE, é possível relatar como elas são ofertadas?	Considero as formações continuadas do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de suma importância para garantir a qualidade e a eficácia do atendimento oferecido aos alunos com deficiência. Reconhecemos a importância de oferecer capacitação constante e atualizada aos profissionais que atuam nessa área, visando aprimorar suas práticas pedagógicas, promover a inclusão e fortalecer a valorização da diversidade. Estamos comprometidos em investir em programas de formação continuada,	Reconheço a importância fundamental das formações continuadas para os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas formações são essenciais para capacitar e atualizar os profissionais, garantindo um atendimento de alta qualidade aos alunos com necessidades especiais. Promovemos, aqui na SEDUC,

	cursos e outras iniciativas que possam capacitar os professores de AEE, proporcionando-lhes as ferramentas e os conhecimentos necessários, para atender, de forma eficiente, às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Acreditamos que, somente por meio da qualificação e da atualização constante dos profissionais, poderemos garantir um atendimento educacional especializado de qualidade, promovendo a inclusão e o desenvolvimento pleno de todos os alunos.	formação continuada de forma constante. Ao longo do ano, há seções de estudos, formação continuada e oficinas de aprendizagem temáticas.
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Referente à inclusão dos alunos na rede municipal de Paranavaí, desde que assumiu a SEDUC em 2017, a secretária da educação (Mariana) relata que acompanhou o movimento referente à EI. Ela explica que as ações de inclusão seguiram as orientações das políticas nacionais e do governo do estado.

As entrevistas destacaram as barreiras enfrentadas para a efetivação do AEE, incluindo a dificuldade na parceria entre os professores do ensino comum e do AEE, apontando a existência de barreiras atitudinais, com a ideia de que o aluno é apenas da SRM.

O Quadro 11 apresenta mais informações relacionadas às entrevistas realizadas.

Quadro 11 – As Salas de Recursos Multifuncionais

	Supervisora da Educação Especial
Quantas e quais são as instituições municipais que ofertam o AEE em SRM?	Temos 19 Instituições na rede e todas ofertam o AEE em SRM.
Quais, dentre elas, são ofertadas em instituições de período parcial? Integral? E jornada ampliada/estendida?	Atualmente, o município de Paranavaí-PR oferta SRM na disponibilidade de escolas que atendem em período parcial, período integral e em jornada ampliada; sendo oito escolas com ofertas em período parcial, sete escolas com oferta em período integral e quatro com oferta em período de jornada ampliada.
Como é ofertado o AEE em SRM nessas instituições?	O município segue as orientações da Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial, nº 10/2017, para as instituições de ensino com oferta de educação em tempo parcial, e nº 11/2017, para as instituições de ensino com oferta de educação em tempo integral e turno estendido, que, respectivamente, ofertam o contraturno. As demais instituições ofertam AEE em SRM na condição de o aluno deixar de estar em um macrocampo do qual os colegas de turma regular participam.
Quem são os educandos atendidos na Sala de Recursos	Atendendo às orientações do estado do Paraná, os alunos matriculados em SRM são alunos com Deficiência Intelectual,

Multifuncionais (SRM) e na rede pública de ensino (Anos Iniciais) em escolas de período parcial, turno integral e jornada ampliada, em relação às deficiências/aos transtornos no AEE em SRM?	Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos e Altas habilidades/Superdotação. Também temos a Sala de Recursos Multifuncional – Surdez, (SRM-S) e a Sala de Recursos Multifuncionais – Deficiência Visual (SRM-DV), seguindo as Instruções Normativas nº 6/2016, nº 7/2016 e nº 8/2016.
O atendimento é complementar ou suplementar ao ensino comum?	O atendimento é complementar ao ensino regular, para atender à necessidade do aluno.
O atendimento é realizado de forma individual ou coletiva?	O atendimento do estudante poderá ser individual ou em grupos, de forma a oferecer o suporte necessário às suas necessidades.
Sobre o plano do AEE, como é a proposta de intervenção pedagógica?	O professor do AEE em SRM, SRM-S e SRM-DV faz o plano de Atendimento Educacional Especializado. A partir dos dados levantados no Parecer Pedagógico de Ingresso e por meio de uma sondagem inicial, são elencados objetivos e estratégias pedagógicas para o semestre.
Sobre o planejamento individual ou coletivo, quais são os encaminhamentos e as orientações da Secretaria Municipal de Educação?	O planejamento é realizado por meio de cronograma, em grupo e/ou individual, conforme as especificidades e necessidades de aprendizagem do estudante, no período contrário ao da matrícula no ensino comum.
Qual é o intuito da avaliação para ingressar na SRM e como é realizada?	A avaliação para ingressar na Sala de Recursos Multifuncionais tem o objetivo de conhecer as necessidades educacionais dos alunos, seus contextos escolar, familiar e social, além de avaliar as condições de ensino-aprendizagem. Esse processo avaliativo é realizado pelos profissionais envolvidos, como professores das disciplinas, pedagogos e professores da Educação Especial, que observam, analisam, refletem e registram a realidade/o contexto do aluno. A partir dessa avaliação, são identificadas as necessidades, potencialidades e características do contexto no qual o aluno está inserido, a fim de propor intervenções nos processos de ensino-aprendizagem e subsidiar mudanças na ação pedagógica do professor e na gestão escolar. O intuito é proporcionar informações para melhorar a ação docente e a aprendizagem dos alunos.
Há uma articulação/um trabalho colaborativo entre o professor do AEE/SRM e o professor da sala comum?	A articulação e o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala comum são fundamentais para garantir o sucesso da inclusão e o desenvolvimento dos alunos em SRM. Por meio dessa parceria, é possível planejar ações pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada aluno, promovendo a integração e a aprendizagem de forma efetiva. O diálogo constante, a troca de experiências e o planejamento conjunto são essenciais para criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa categoria de análise sobre as SRM, o município de Paranavaí segue as normativas nº 6/2016, nº 7/2016 e nº 8/2016, bem como as orientações para as matrículas de alunos para SRM em instituições de ensino com oferta de educação em tempo parcial e em tempo integral. As normativas garantem o atendimento aos alunos com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física Neuromotora (DFN),

Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Transtornos Funcionais Específicos (TFE) e Altas Habilidades/Superdotação.

É válido ressaltar, contudo, que a PNEEPEI de 2008 não trata como público-alvo da EE os TFE. O estado do Paraná, em sua Instrução nº 7/2016 (SEED/SUED), na descrição para o Item 3, que se refere ao atendimento, no Tópico 3.2, afirma que o caso dos TFE:

Refere-se à funcionalidade específica (intrínseca) 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 (Paraná, 2016, p. 2-3).

É perceptível que tanto as normativas quanto as instruções do estado do Paraná apresentam diretrizes específicas para o atendimento de alunos com deficiência em instituições de ensino. Essa questão contribui para a reflexão sobre a importância de uma análise crítica e de um aprimoramento constante das diretrizes para a EE, visando à maior efetividade na promoção da igualdade de oportunidades e acessibilidade educacional.

Em suma, a análise dos dados e das falas das entrevistadas evidencia a importância da promoção de práticas educacionais inclusivas, que considerem as diferenças e particularidades de cada aluno. É fundamental que haja um compromisso coletivo, envolvendo gestores, professores, famílias e comunidade, para garantir uma educação de qualidade e acessível a todos. A superação de barreiras arquitetônicas e pedagógicas, aliada à valorização do papel do professor na construção de ambientes escolares inclusivos, são passos essenciais para a efetiva promoção da inclusão educacional e social, contribuindo para o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

5 RECURSO EDUCACIONAL

Esta seção visa explicar o recurso educacional e, para sua elaboração, teve a rede municipal de ensino de Paranavaí como fonte. O recurso educacional recebe o

título de “IncluiEduca: conectando professores às políticas inclusivas e ao Atendimento Educacional Especializado”.

Estando no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), e conforme os parâmetros da pós-graduação brasileira para a área de ensino estabelecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2016), os recursos educacionais estão distribuídos nas seguintes categoriais: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão; desenvolvimento de aplicativos.

As autoras Ostermann e Rezende (2009, p. 70) esclarecem que o recurso educacional deve envolver:

Uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo docente em uma dada realidade escolar e que levaria ao desenvolvimento de atividades curriculares alternativas, com base nas problematizações advindas do ambiente escolar e vivenciadas pelos autores daquela realidade em que essas atividades devem ser pensadas e elaboradas.

Diante disso, o recurso educacional vai ser elaborado designadamente para profissionais que atuam na educação no município pesquisado. Espera-se que o recurso aproxime-os das políticas públicas inclusivas, da sua prática pedagógica e do contexto em que estão inseridos.

A escolha da revista eletrônica como recurso educacional procura aproximar os educadores da Educação Básica das políticas públicas inclusivas para o AEE em SRM. O objetivo do material é evidenciar que essas políticas influenciam o modo como nosso aluno com deficiência faz parte do todo e como o AEE é ofertado em SRM com diferentes cenários institucionais.

A proposta com a revista é considerar o cenário da rede municipal de Paranavaí, em suas instituições de período integral, parcial ou jornada ampliada, pois, dentre as 19 instituições da qual o município é o mantenedor, há oferta educacional no ensino regular e AEE em SRM na maioria delas.

Assim, o AEE em SRM foi ofertado em 17 instituições, em 2022, e em 19, em 2023. As instituições, como exposto anteriormente, são de turno parcial, com jornada ampliada/estendida ou com oferta de turno integral.

Ademais, é fundamental aproximar o professor **das** e **nas** políticas públicas,

para que ele saiba como leis, decretos, normativas e deliberações orientam o estabelecimento do AEE em SRM e como o PAEE da EE influencia essas realidades de oferta adversas. Ainda, há a relevância de se entender quem é o seu público-alvo, considerando que há, nas políticas nacional e estadual, distintas orientações para isso. Enfim, é necessário traçar o histórico do público-alvo da EE e as distintas formas de oferta da educação e suas possibilidades de mediação na rede municipal de Paranavaí-PR.

Assim, a revista terá cinco blocos de matérias, cujos temas elencados serão: a inclusão escolar em Paranavaí, destacando os avanços e desafios do atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais; a organização e o AEE em SRM da rede municipal.

Com base nos dados levantados, foi discutida a quantidade e a abrangência das escolas que oferecem atendimento em SRM, além de apresentar o perfil dos alunos atendidos em AEE em Paranavaí, suas deficiências e o número de atendidos em 2022 e 2023. Por meio dessas análises, busca-se contribuir para a reflexão e o aprimoramento da EE na perspectiva inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios apresentados ao longo deste estudo sobre o AEE em SRM, podemos perceber a importância de se buscar estratégias e ações que possibilitem a efetiva inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar. É fundamental que gestores, professores e demais profissionais da educação estejam capacitados e comprometidos com a promoção de uma educação na perspectiva inclusiva para todos os alunos.

Apesar das dificuldades enfrentadas, também podemos vislumbrar as possibilidades de superação e de transformação desses desafios em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para os estudantes matriculados nas SRM. É preciso, portanto, continuar investindo em formação, recursos e políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, promovendo assim uma educação mais justa e igualitária.

O recorte histórico apresentado na década de 1990 possibilita contextualizar, historicamente, como as políticas de e para a EE na perspectiva da EI se desenvolveram em níveis nacional, estadual e local (Paranavaí-PR). Ao considerar

as políticas educacionais vigentes desde essa década, foram identificados os avanços e as transformações ocorridas no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008) e das políticas inclusivas do estado do Paraná revelou a complexidade e possibilitou a compreensão da implementação dessas diretrizes no âmbito municipal.

Desde a década de 1990, diversos documentos internacionais têm promovido a discussão e a implementação de políticas educacionais que buscam garantir o acesso e a participação de todas as pessoas na escola, independentemente de suas diferenças e necessidades. A Declaração de Salamanca, por exemplo, foi um marco importante, visto que considera a educação inclusiva um direito humano fundamental e propõe medidas para garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos. Nesse contexto histórico-cultural e educacional, a perspectiva inclusiva passou a ser reconhecida como um princípio norteador para a construção de sistemas educacionais mais justos e democráticos.

Com base nesses documentos e nessas diretrizes internacionais, o AEE em SRM ganha relevância como uma estratégia concreta para a promoção da inclusão educacional. As SRM representam um espaço de suporte e complementaridade às atividades desenvolvidas em sala de aula regular, possibilitando um atendimento personalizado e adequado às necessidades específicas de cada aluno. Além disso, esses espaços promovem a interação e a colaboração entre profissionais da educação, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a construção de ambientes escolares que prezam pela convivência com os pares e o respeito à diversidade e, fundamentalmente, à apropriação do conhecimento científico pelos educandos e professores. Nessa perspectiva é possível a humanização do homem, com ou sem deficiência.

No entanto, mesmo diante dos avanços e das possibilidades proporcionadas pelo AEE em SRM, ainda há desafios a serem enfrentados. A falta de formação continuada aos profissionais e a falta de acessibilidade pedagógica e arquitetônica são apenas alguns dos fatores que podem prejudicar e comprometer o trabalho desenvolvido no contexto escolar inclusivo aos educandos com ou sem deficiência no processo de apropriação do conhecimento científico e de humanização.

O compromisso contínuo com a formação e a capacitação dos profissionais

da educação, bem como com o investimento em recursos e estratégias que promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades, deve ser prioridade. Portanto, é fundamental que os órgãos responsáveis pela elaboração e pela implementação de políticas públicas educacionais estejam atentos a essas questões e comprometidos com a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

No âmbito nacional, a partir da década de 1990, o Brasil também passou a adotar políticas e diretrizes voltadas para a promoção da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, já estabeleciam princípios que garantem o direito à educação para todos, sem discriminação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, é um dos principais marcos legais que garantem o compromisso do país com a inclusão de alunos PAEE no contexto educacional.

A partir desse documento de 2008, foram elaborados a Resolução de 2009 e o Decreto de 2011, por meio dos quais o AEE em SRM ganhou destaque como parte integrante das políticas de inclusão educacional no Brasil. As SRM foram regulamentadas como um espaço complementar ou suplementar à sala de aula regular, no contraturno, destinado a oferecer suporte pedagógico aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, as escolas passaram a contar com o AEE como parte integrante do processo educacional no atendimento ao PAEE (Brasil, 2009; 2011).

Os estudos realizados levantaram questões fundamentais acerca dos princípios e das diretrizes que norteiam as PNEEPEI, bem como dos desafios enfrentados na efetivação dessas diretrizes nas escolas municipais de Paranavaí. O município em questão tem instituições de ensino que ofertam educação em tempo integral, em tempo parcial e em jornada ampliada.

A questão da implementação da jornada ampliada e do tempo integral nas escolas públicas já não é mais uma novidade na educação brasileira. Nessa perspectiva, diversas propostas educacionais foram elaboradas, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino público em nosso país.

No contexto específico do estado do Paraná, o AEE em SRM tem sido uma realidade presente na rede de ensino, como parte das ações implementadas para promover a inclusão do PAEE. O estado tem adotado políticas e diretrizes alinhadas

com as legislações federais e internacionais, buscando garantir o acesso, a permanência e a terminalidade dos estudos desses educandos.

A SEED Paraná tem promovido a formação continuada de professores e equipes pedagógicas, visando capacitar os profissionais para atuar de forma inclusiva e garantir o atendimento adequado às necessidades específicas de cada aluno. Existe investimento, por parte do estado, em recursos e estratégias para tornar as SRM espaços compartilhados e efetivos, contribuindo para os desenvolvimentos cognitivo, social e emocional dos estudantes atendidos. Mas não tem sido suficiente.

No entanto, assim como em outros contextos, o Paraná também enfrenta desafios na implementação do AEE em SRM. Ainda há demandas por infraestrutura adequada, maior disponibilidade de profissionais especializados e a necessidade de ampliar a conscientização e o engajamento de toda a comunidade escolar para a efetiva inclusão.

Diante desse cenário, é fundamental que o Estado do Paraná e suas instituições educacionais continuem a investir em políticas inclusivas, promovendo a qualificação dos profissionais, a adequação das estruturas escolares e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam à diversidade de necessidades de todos os alunos. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todos.

Os resultados da pesquisa demonstram a importância do constante debate e de reflexões sobre as práticas educacionais inclusivas, visando à construção de uma sociedade que preze a inclusão considerando e respeitando cada indivíduo com suas especificidades e diversidade.

A contribuição deste estudo para a compreensão e o aprimoramento da implementação das políticas de Educação Inclusiva em Paranavaí reside na identificação de lacunas e desafios a serem superados, bem como na sugestão de possíveis encaminhamentos das práticas inclusivas no contexto escolar deste município. Dessa forma, pensar em uma política inclusiva não tem espaço para a política da integração, por meio de aberturas de classes especiais. Tal procedimento está na contramão das políticas públicas inclusivas. Segundo dados da SEED/Paranavaí, de 2022 a 2023, foram inseridos 58 alunos PAEE no AEE em SRM e 74 alunos em classes especiais, conforme os dados presentes no SERE, ou seja, neste período são 16 alunos a mais em classes especiais do que em SRM.

As escolas municipais apresentam seu processo de ensino e aprendizagem ofertados em instituições de período integral, parcial ou com jornada ampliada. Com esse cenário, Paranaíba tem ofertado o AEE para o PAEE em SRM no desconcontro do estabelecido pelas normativas das políticas públicas nacionais.

Apreciou-se que as escolas de período parcial (8 das 19) ofertam o AEE em SRM no contraturno, segundo as orientações das políticas nacionais. Já as escolas de período integral (7 das 19) e as de jornada ampliada (4 das 19) ofertam o AEE em SRM no mesmo período que a turma toda está com componentes regulares ou com oficinas de aprendizagens. Tal encaminhamento se respalda na Instrução do AEE-I nº 06/2023 do estado do Paraná, mas essa dinâmica tem causado constrangimento e descontentamento por parte do educando, pois o atendimento muitas vezes acontece no horário das oficinas.

Portanto, é essencial que gestores, educadores e demais atores envolvidos no processo educacional se comprometam com a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, pautada no respeito à pluralidade e na política do conhecimento, e não na do acolhimento. É fundamental promover a valorização das diferenças e a garantia do acesso equitativo à educação de qualidade para todos os estudantes, reafirmando, assim, o compromisso com os princípios democráticos e inclusivos da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. de O. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional. Ministério da Educação, Secretaria Educação Especial. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 4, p. 121-146, dez. 2013. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4290/3224>. Acesso em: 30 ago. 2024.

ALVES, T.; HUMMEL, E. I. Desenho universal de aprendizagem e tecnologia assistiva: uma combinação para o ensino colaborativo. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 353-369, 2023. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2350>. Acesso em: 30 ago. 2024.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63- 70, 2002. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008. Acesso em: 30 ago. 2024.

ARAVANIS, E. A industrialização no Rio Grande do Sul nas primeiras décadas da República: a organização da produção e as condições de trabalho (1889-1920). **Revista Mundos do Trabalho**, v. 2, n. 3, p. 148-180, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2010v2n3p148/13421>. Acesso em: 30 ago. 2024.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1191>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1995.

BERNARDES, A. O. **Astronomia inclusiva no universo da deficiência visual**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2009. Disponível em: <https://www.btdea.ufscar.br/teses-e-dissertacoes/astronomia-inclusiva-no-universo-da-deficiencia-visual>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Equipe da Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.435, de 06 de julho de 2011**. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Manual Operacional da Educação Integral**. 2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículo e Educação Integral, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wJwjZbnKJKvZ6KGPQ9S5xXd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **História da Educação Especial**: em busca de um espaço na história da Educação Brasileira. 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO_S/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

CAPES, 2016. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Área de avaliação: Ensino. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433019/4/Produto%20educacional.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024..

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CELEPAR. **Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná** 2019. Disponível em: <https://www.celepar.pr.gov.br/Noticia/Novo-portal-desenvolvido-pela-Celepar-traz-um-mapa-para-atracao-de-investimentos-ao-Parana>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CORAL Vozes da Inclusão. Alegria de conectar. [S. l.: s. n.], 3 dez. 2023. Canal do YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v= zeusKWv_i0. Acesso em: 31 ago. 2024.

COSTA, V. A. **Formação e teoria crítica da Escola de Frankfurt**: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005.

COSTA, F. L.; FUZETTO, M. M. As pessoas com deficiência e a inclusão social: evolução histórica e ações afirmativas. In: CAMPELLO, L. G. B.; LANNES, Y. N. da C. (Coord.). CONGRESSO NACIONAL DA FEPODI, 5., **Anais** [...]. Florianópolis: FEPODI, 2017. Disponível em: <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/696vp84u/bloco-unico/7T91008gT05Q7fqA.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

DAINÊZ, D. Algumas implicações sobre a educação especial no sistema neoliberal. **Comunicações**, Piracicaba, v. 16, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/111/59>. Acesso em: 20 mar. 2024.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba (Ed. UFPR), n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvYx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

Dorigon, L.P. **Estrutura térmica da superfície de Paranavaí/pr** através do landsat 7 . Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/2312-Texto%20do%20Artigo-8883-9202-10-20140828.pdf> . Acesso em: 02 set. 2024.

FACCI, M. G. D.; MANGANOTTI, S. A. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o processo educativo**: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2120-8.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 132-144, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FERREIRA, B. C. *et al.* Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, n. 29, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137/2454>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FIGUEIRA, F. L. G.; SEIXAS, R. L. da R. Inclusão e incapacidade, homo oeconomicus e governamentalidade. **Revista Reflexões**, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 201-208, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistareflexoes.com.br/wp-content/uploads/2018/07/13.1.2-Felipe-e-Rogério-novo-aaa.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p. 99-113, mar. 2003.

FONSECA, R. T. M. O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem. *In*: FERRAZ, C. V. *et al.* (Coord.). **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FREITAS, S. C. de; FIGUEIRA, F. L. G. Neoliberalismo, Educação e a Lei 9.394/1996. **HOLOS**, n. 7, p. 1-16 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10061>. Acesso em: 30 ago. 2024.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. *In*: BATISTA, C. R. *et al.* (Orgs.) **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 11-26.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991- (2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

GARCIA, D. I. B. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na região Sul do Brasil**. 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2840907. Acesso em: 30 ago. 2024.

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

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.) *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GLAT, R. **A integração dos excepcionais**. Impulso, 1991.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GOMIDE, A. G. V. As diretrizes políticas da Unesco para a formação de professores e sua relação com a política de formação no Brasil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO E O COLÓQUIO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 23., 5. 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2007.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IPARDES. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**. 2023. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores Sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 5. ed. Campinas: Alínea, 2012.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. de C. M. Reforma do Estado e educação especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 24-34, nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/331/314>. Acesso em: 31 ago. 2024.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

KASSAR, M. De C.M. Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar [recurso eletrônico] / organização de Washington Cesar Shoiti Nozu, Maria Edith Romano Siems, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar – Curitiba: Íthala, 2021. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/presenca_do_profissional_de_apoio_e_segundo_professor_nas_escolas_comuns.pdf. Acesso em 02 set.2024.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. 2005. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. PUC. 2010, p. 1-27. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago.2024

LIBÂNEO, J. C. 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: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>. Acesso

em: 31 ago. 2024.

MACHADO; E. M.; VERNICK, M. da G. L. P. Reflexões sobre a política estadual de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Revista Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2479>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MANTOAN, M. T. E. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. *In*: MARTINS, L. A. R. *et al.* (Orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 17-26.

MASSCHELEIN, J. SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/em_defesa_da_escola.pdf. acesso em: 11 nov. 2024.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1983.

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

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. *In*: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. São Paulo/SP: Junqueira & Marin, 2013. p.75-86.

MENDES, E. G. **A Educação Inclusiva e a Universidade Brasileira**. 2006. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-educacao-inclusiva-e-a-universidade-brasileira>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://histogeo.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/breve-historico-educacao-especial.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. *In*: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências**. Petrópolis: DP & A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprendi?** 2012. Disponível em: https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/10585/1/Dissert_Adriana%20Menezes.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

MINETTO, M. F. J. **Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

MIRANDA, M. G. de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C6fmkZLB4MbMxc64MkFmVzw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MIRANDA, T. G. O atendimento educacional especializado – AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? *In*: Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. **Salto para o futuro – Educação Integral**. Ano XVIII, boletim 13, ago. 2008. p. 11-16. Disponível em: https://professoraangelicamerli.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/4_tv_escola_educacao_integral.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

MORAGAS, V. J. Diferença entre igualdade e equidade. **TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios**. 2022. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo, Cortez; Brasília, UNESCO, 2000. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2--ueKoaHWmNjExZDBhN2MtZDFhNy00MmVhLWFiMDItMGFiNjhjNWE3OTZl/view?resourcekey=0-TN1-CTIjHxjqxafvrjlmfQ>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, Brasília, ano 08, n. 20, p. 37-39, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001011311>. Acesso em: 31 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/714_1.pdf. Acesso em: 02 set.2024.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de Ciências e Matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**, v. 26, n. 1, p. 66-80, abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2009v26n1p66>. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Deliberação nº 2/2003, de 2 de junho de 2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Paraná: Conselho Estadual de Educação, 2003. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf). Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 3/2004, de 7 de maio de 2004**. Estabelece critérios para o funcionamento da Classe Especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental. Curitiba: SEED, 2004. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao032004deside.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 8/2008, de 29 de julho de 2008**. Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa – TILS nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao082008.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba: DEEIN, 2009. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 16/2011, de 22 de novembro de 2011**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba: SEED, 2011. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 2/2012, de 7 de fevereiro de 2012.** Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao0022012suedseed.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Deliberação nº 2/2016, setembro de 2016.** Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná: Conselho Estadual de Educação, 2016. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 6/2016, de 29 de setembro de 2016.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio (Deficiência Visual). Curitiba: SEED, 2016. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao062016sued.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 7/2016, de 29 de setembro de 2016.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Curitiba: SEED, 2016. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 8/2016, de 19 de outubro de 2016.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino. Curitiba: SEED, 2016. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao082016sued.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 5/2018, de 23 de janeiro de 2018.** Organização e funcionamento dos Programas de Atividades de Ampliação de Jornada Escolar que compõem a Educação Integral em Turno Complementar, ofertados nas instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_052018.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 8/2018, de 5 de abril de 2018.** Dispõe sobre os procedimentos para efetivação de parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos, Mantenedoras das Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das Escolas

para Surdos e/ou Cegos. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_082018.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 9/2018, de 23 de abril de 2018**. 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: SEED, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 15/2018, de 2 de outubro 2018**. Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado para estudantes da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na Educação Infantil das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_152018_suedseed.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 16/2018, de 9 de outubro 2018**. Implantação e/ou regulamentação da oferta da Educação em Tempo Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_162018_sued.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 6/2023, de 30 de maio de 2023**. Estabelece a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado Integral (AEE-I) nas instituições de ensino da rede pública estadual que ofertam Educação em Tempo Integral. Curitiba: DEDUC/SEED, 2023. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@9ab66419-6e87-4d68-a8dd-37c62d9174b0&emPg=true>. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARANÁ. **Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE)**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED. Disponível em: <https://www.sere.pr.gov.br/sere/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

PARO, V. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

PAGNI, P. A. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Revista Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76) | p. 87-103 | jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/76mXMsQJwcmRN9HYXv44rJS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 nov.2024.

PASINI, J. F. S. As influências dos organismos internacionais nas políticas desenvolvidas no sistema educacional brasileiro e no estado do Paraná. **Educere et Educare**, v. 15, n. 35, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24358>. Acesso em: 31 ago. 2024.

PICCOLO, G. M. As bases do processo de formação docente voltado à inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 363-374, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/816>. Acesso em: 31 ago. 2024.

PICCOLO, G. M. **O lugar da pessoa com deficiência na história**: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

PICCOLO, G. M. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/36926/36683>. Acesso em: 31 ago. 2024.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclusao_e_scolarde_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação de estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 11-24, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10599>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/35852350/Sasaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SASSAKI, R. K. As escolas inclusivas na opinião mundial. **Viver Consciente**, 19 maio 2008. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13. Acesso em: 31 ago. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, R. K. **Relatório Mundial da Saúde**. São Paulo: Organização Mundial da Saúde, 2011.

SASSAKI, **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos, 8. ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2013.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 35-38, 2003. Disponível em: http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t04.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

SAVIANI, D. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEDUC. Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí. Disponível em: <https://paranavai.atende.net/cidadao/pagina/educacao>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, S. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências: como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. *In*: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 73-100.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, A. V. A Equidade na Filosofia do Direito: apontamentos sobre sua origem aristotélica. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 28, jan.2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13246/8514>. Acesso em: 31 ago. 2024.

THOMA, A. da S. (*in memoriam*); HILLESHEIM, B.; SIQUEIRA, C. de F. C. S. **Inclusão, diferença e políticas públicas**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2719/1/Inclus%C3%A3o%2C%20diferen%C3%A7a%20e%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien-Tailândia, 1990. Ministério da Educação e Cultura (Espanha). **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: área das necessidades educativas especiais – acesso e qualidade. Salamanca-Espanha, Unesco, 7-10 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 ago.

2024.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 31 ago. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escongadas V**. Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade de São Carlos, São Paulo, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163>. Acesso em: 31 ago. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 31 ago. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

À universidade estadual do Paraná – UNESPAR

Título do projeto: **Atendimento Educacional Especializado no Município de Paranavaí: desafios e encaminhamentos na implementação das Políticas Públicas Inclusivas**

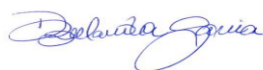
Local da pesquisa: Paranavaí-PR

Nome do pesquisador responsável: Dorcely Isabel Bellanda Garcia

Nome do pesquisador: Liliane Cristina Rocha Buzignani

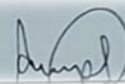
Nome do responsável pelo local da realização da pesquisa: Adélia Paixão

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa, com o título “Atendimento Educacional Especializado no Município de Paranavaí: desafios e encaminhamentos na implementação das Políticas Públicas Inclusivas”, e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O referido projeto será realizado junto aos sujeitos, representados pela secretária de educação municipal de Paranavaí e pela supervisora da Educação Especial, 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. Esta 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/a aprovação do CEP UNESPAR para a Instituição (campo de estudo).



Paranavaí, 16 de abril de 2023.

ADELIA PAIXAO
Secretária Mun. de Educação
Decreto n. 17.418/2017



Nome da pesquisadora responsável
Dorcely Isabel Bellanda Garcia

Nome do representante responsável

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Atendimento Educacional Especializado no Município de Paranavaí: desafios e encaminhamentos na implementação das Políticas Públicas Inclusivas”**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, sob responsabilidade da mestrandia Liliane Cristina Rocha Buzignani, orientada pela Profa. Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia, da Universidade Estadual do Paraná/*Campus* de Paranavaí. O objetivo da pesquisa é conhecer como a Política Pública Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as políticas públicas inclusivas no estado do Paraná estão se desenvolvendo, no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, na rede municipal de Paranavaí, nas suas realidades de oferta em escolas de período integral, parcial e em jornada ampliada ou período estendido. A pesquisa justifica-se pela importância de apreciar os encaminhamentos e a efetivação da proximidade de Políticas Públicas na Educação Especial, na perspectiva inclusiva, no município de Paranavaí, mostrando suas realidades, e de produzir, como recurso educacional, uma revista eletrônica, com a trajetória dessas realidades e sua consonância com as políticas públicas nacional e estadual. Considerando a necessidade de o município de Paranavaí-PR implementar programas de atendimentos ao público-alvo da Educação Especial, esta pesquisa visa contribuir para a consolidação de estudos nessa 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: 6.097.035.

Data da relatoria: 02/06/2023

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: a sua participação é muito importante e ocorre de forma voluntária, da seguinte forma: respondendo aos questionários semiestruturados, em relação ao Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, na rede municipal de ensino. Informamos que a pesquisa prevê a elaboração do questionário semiestruturado para o estudo, sendo delimitadas como participantes a secretária municipal de educação de Paranavaí-PR e a supervisora da Educação Especial, nessa mesma rede de ensino. Dessa forma, a pesquisa será realizada somente com os profissionais da Secretaria da Educação de Paranavaí-PR, não envolvendo menores de 18 anos. A entrevista só será realizada após o consentimento e a assinatura do TCLE, por parte dos participantes, conforme o Termos 1 e 2.

1. RISCOS E DESCONFORTOS: informamos que, no encaminhamento da pesquisa, podem existir riscos (desconfortos e constrangimentos) por parte dos envolvidos, devido às entrevistas semiestruturadas que serão realizadas na pesquisa de campo, bem como o desconforto em relação à disponibilidade de tempo para que se efetive o diálogo acerca da temática. O questionário elaborado será oportunizado de forma impressa, e os esclarecimentos se darão presencialmente, podendo demandar um período de tempo maior que o planejado, ocupando parte do período de trabalho. Para o desconforto instalado diante das perguntas apresentadas, há a garantia do sigilo em relação às respostas, as quais são consideradas confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Como medida minimizadora para o tempo, a entrevista poderá acontecer em mais de um período de jornada de trabalho. Ressaltamos que o intuito primordial desse trabalho de campo é conhecer como as Políticas Públicas Nacionais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEPEIN), com ênfase a partir da década de 1990, e as políticas públicas inclusivas no estado do Paraná estão se desenvolvendo e efetivando no AEE em SRM, na rede municipal de Paranavaí. Ademais, objetiva-se compreender como estão se efetivando as políticas nacional e estadual, referentes à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e as condições para que isso ocorra no município de Paranavaí-PR, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais.

Gostaríamos de esclarecer que sua **participação é totalmente voluntária**,

assim, você pode se recusar a participar ou, até mesmo, desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa_____.

Reiteramos que as informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e a confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

2. **BENEFÍCIOS:** os benefícios esperados consistem em conhecer como a Política Pública Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as políticas públicas inclusivas no estado do Paraná estão se efetivando, no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, na rede municipal de Paranavaí-PR, nas suas realidades de oferta em escolas de período integral, parcial e jornada ampliada/estendida, bem como ofertar um memorial, apresentando informações e dados quantitativos, tendo o ano de 2022 como referência.

3. **CONFIDENCIALIDADE:** As suas respostas e seus dados pessoais ficarão em sigilo, e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum do questionário, nem quando os resultados forem apresentados.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, em um período de até cinco anos, contados a partir do ano de 2023. Após esse período, os dados serão descartados.

4. **ESCLARECIMENTOS:** caso você tenha mais dúvidas ou precise de 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 apresentados a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento.

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador responsável, no endereço a seguir.

Nome do pesquisador responsável: Dorcely Isabel Bellanda Garcia.

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR. CEP: 87.701-020.

CPF: 49544675949.

Telefone: (44) 99817-4545.

E-mail: dorcelygarcia@hotmail.com

Horário de atendimento: quinta-feira, das 13h às 17h, presencialmente.

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

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná

Av. Gabriel Esperidião, s/nº – Jardim Morumbi, Paranavaí-PR. CEP: 87.703-000

Telefone: (44) 3424-0100.

E-mail: cep@unespar.edu.br

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

6. **CUSTOS:** foi esclarecido 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 e 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

Eu, Adélia Paixão , após os esclarecimentos que me foram prestados, declaro que estou suficientemente informado sobre a pesquisa e sobre como será minha participação, sobre os riscos e benefícios, que não serei ressarcido financeiramente por minha participação e que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos à minha pessoa.

Paranavaí-PR, 20 de abril de 2023 .

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
"Paranavaí - Universidade do Estado do Paraná"
CENTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - CPE

TERMO 1

Por presente instrumento que atende às exigências legais, a Sr(a) Adélia Paixão declara que, após ter sido informada do TCE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente respondidas, pois foi apresentada a natureza, objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como os riscos e benefícios, sendo que a participante não recebeu qualquer tipo de remuneração ou benefício financeiro por sua participação, sendo que ela participou livre e esclarecido em participar voluntariamente desta pesquisa, e, por estar de acordo, assina o presente termo.

Paranavaí-PR, 20 de abril de 2023.

Assinatura do Participante

TERMO 2

Por presente instrumento que atende às exigências legais, a Sr(a) Adélia Paixão declara que, após ter sido informada do TCE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente respondidas, pois foi apresentada a natureza, objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como os riscos e benefícios, sendo que a participante não recebeu qualquer tipo de remuneração ou benefício financeiro por sua participação, sendo que ela participou livre e esclarecido em participar voluntariamente desta pesquisa, e, por estar de acordo, assina o presente termo.

Paranavaí-PR, 20 de abril de 2023.

Assinatura do Interessado

Assinatura do Pesquisador

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Liliane Cristina Rocha Buzignani, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

Paranavaí-PR, 22 de Outubro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 LILIANE CRISTINA ROCHA BUZIGNANI
Data: 22/10/2024 08:11:28-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA UTILIZADA COM OS PROFISSIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SEDUC) – PARA COLETA DE DADOS

PESQUISA: Atendimento Educacional Especializado no Município de Paranavaí: desafios e encaminhamentos na implementação das Políticas Públicas Inclusivas

Local: Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí-PR

Nome: _____

Função: secretária municipal de educação

Data: ____/____/____

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, QUE SERÁ REALIZADA COM A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A SUPERVISORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE PARANAVAÍ-PR

*Elaborada com base na Deliberação nº 2/2016 e na Instrução nº 7/2016 (SEED/SUED), do estado do Paraná, e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual amplia o conceito de acessibilidade a espaços, objetos e ferramentas, para apresentar um desenho didático que norteia o professor para a organização do ensino em uma perspectiva inclusiva que perpassa pela flexibilidade do currículo e pelo acesso à aprendizagem.

Com a secretária de educação:

- 1) percepção referente à educação inclusiva;
- 2) barreiras de acessibilidade arquitetônica e pedagógicas existentes;
- 3) papel do professor na construção de ambientes escolares inclusivos;
- 4) a oferta do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, tendo instituições com ensino regular em jornada ampliada, ensino parcial e em tempo integral. A percepção de oferta de AEE em SRM em distintas realidades;
- 5) é possível que os profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) trabalhem em colaboração na sala de aula comum?
- 6) Política de inclusão no contexto escolar: qual é a percepção?
- 7) Formações continuadas para os educadores que atendem o AEE: faça um breve relato de como é ofertada.

Local: Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí-PR

Nome: _____

Função: supervisora da Educação Especial

Data: ____/____/____

Quanto às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM):

- 1) Quantas e quais são as instituições municipais que ofertam o AEE em SRM? Dentre elas, quais ofertam esses recursos em instituições de período parcial, integral e jornada ampliada/estendida?
- 2) Como é ofertado o AEE em SRM nessas instituições?
- 3) Quem são os educandos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e na rede pública de ensino (Anos Iniciais) em escolas de período estendido, parcial e jornada ampliada/integral? Quais são as deficiências/os transtornos dos alunos atendidos no AEE em SRM?
- 4) O atendimento é complementar ou suplementar ao ensino comum?
- 5) O atendimento é realizado de forma individual ou coletiva?
- 6) Sobre o plano do AEE, como é a proposta de intervenção pedagógica?
- 7) Sobre os planejamentos individual ou coletivo, quais são os encaminhamentos e as orientações da Secretaria Municipal de Educação?
- 8) Qual é o intuito da avaliação para ingressar na sala SRM e como ela é realizada?
- 9) Há articulação/trabalho colaborativo entre o professor do AEE/SRM e professor da sala comum?

Referente aos critérios para a 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 às salas de AEE/SRMs tem condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e Tecnologia Assistiva/TA?
- 4) Como funciona o cronograma de atendimento na realidade do município de Paranavaí, nas instituições com oferta de período integral, parcial, jornada ampliada ou período estendido?
- 5) Como funcionam a matrícula/frequência/transferência/os desligamentos das salas AEE/SRM?

Referente ao histórico para a organização funcional do Atendimento Educacional Especializado (AEE/SRM):

- 1) Qual foi o início do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais na rede municipal?
- 2) As políticas públicas inclusivas seguidas pelo município são de nível nacional ou estadual? Explique.
- 3) Cite as barreiras enfrentadas para a efetivação do AEE no município, seja no ensino regular ou na Sala de Recursos Multifuncionais/SRM:
 - a) em relação aos recursos referentes às acessibilidades pedagógica e arquitetônica;
 - b) em relação às políticas públicas inclusivas.
- 4) Nos últimos anos (2022 e 2023), quantos alunos foram matriculados no município, como público-alvo da SRM com Atendimento Educacional

Especializado? (Especificar o número de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas instituições de período integral, parcial e jornada estendida/ampliada, no cômputo geral).

- 5) Quais são os critérios utilizados para os encaminhamentos às avaliações diagnósticas – avaliação psicoeducacional no contexto escolar?
- 6) Quanto à formação continuada aos professores para a qualificação do trabalho do AEE, essa formação atende todos os profissionais da rede municipal ou somente os professores do AEE?