

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LOUIZE MARI DA ROCHA

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA
METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA:
UMA ANÁLISE DECORRENTE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

CURITIBA

2016

LOUIZE MARI DA ROCHA

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA
METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA:
UMA ANÁLISE DECORRENTE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Fernandes

CURITIBA
2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

R672g Rocha, Louize Mari da

A Gestão da Educação Especial nos Municípios da
Área Metropolitana Norte de Curitiba: uma análise
decorrente da Política Nacional de Educação Especial na
Perspectiva da Educação Inclusiva. / Louize Mari da
Rocha. – Curitiba, 2016.
182 f.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sueli Fernandes.
Dissertação (Mestre em Educação) – Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Política Nacional de Educação Inclusiva.
2. Educação Especial – Gestão. 3. Curitiba – Região
Metropolitana. I. Título.

CDD 371.9

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

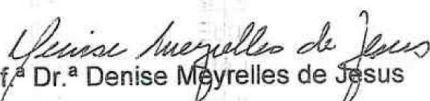
Ata (1199) um mil cento e noventa e nove referente à sessão pública de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação. Aos cinco dias do mês de abril do ano de dois mil e dezesseis, às oito horas e trinta minutos, nas dependências do Programa de Pós-graduação em Educação, instalou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação, intitulada **"A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA: UMA ANÁLISE DECORRENTE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA"**, desenvolvida pela mestranda **Louize Mari da Rocha**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima Fernandes, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelas Professoras Doutoras Maria Tereza Carneiro Soares, Laura Ceretta Moreira e Denise Meyrelles de Jesus. A Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra à mestranda, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de Dissertação. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada membro da Banca, bem como a defesa, pela mestranda, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que a mestranda está Apta a receber o título de MESTRA em Educação. A Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de MESTRA em Educação, Área de Concentração Educação, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da Dissertação, versão esta devidamente aprovada pela professora orientadora. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Curitiba, cinco de abril de dois mil e dezesseis.


Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima Fernandes


Prof.ª Dr.ª Laura Ceretta Moreira


LOUIZE MARI DA ROCHA


Prof.ª Dr.ª Maria Tereza Carneiro Soares


Prof.ª Dr.ª Denise Meyrelles de Jesus



Dedico esta dissertação a minha equipe que, ao longo de todo o processo, encaminhou na minha ausência as ações da educação especial de forma competente, dando-me todo o suporte e incentivo para que eu pudesse realizar este trabalho.

AGRADECIMENTO

Ao longo de minha caminhada tanto pessoal como profissional tive contato com inúmeras pessoas que direta ou indiretamente contribuíram e me influenciaram resultando na pessoa e profissional que hoje me constituo. Trago comigo um pouco de todas e um desejo imenso em poder também fazer a diferença na vida das pessoas com a qual trabalho e convivo. Assim sendo, minha lista de agradecimento se faz muito especial.

Agradeço...

Aquelas pessoas que conheci recentemente ao realizar o mestrado, colegas de turma e professores de disciplinas que muito contribuíram com o meu crescimento me possibilitando entender um pouco mais de Estado...de política educacional...de educação especial. Muitos foram os momentos difíceis encontrados ao longo dessa curta caminhada de apenas dois anos, os quais me exigiram algo muito além daquilo que eu imaginava poder contribuir. Mas, não tenho dúvida de que fui vitoriosa diante de todos os desafios conseguindo superá-los!

As profissionais de minha banca: professora Denise Meyrelles de Jesus (UFES) – verdadeira educadora no direcionamento de uma pesquisadora iniciante; professora Laura Ceretta Moreira (UFPR) - pelo carinho, atenção e colaboração ao longo desse processo; e professora Maria Tereza Carneiro Soares (UFPR) – pelo encantamento com o qual me conquistou. Pudera eu expressar aqui o carinho que sinto por você! A todas vocês meu imenso agradecimento pelas pontuações e sugestões realizadas para melhoria e enriquecimento do trabalho aqui sistematizado.

A minha orientadora professora Sueli Fernandes por me possibilitar a experiência de vivenciar o mestrado me acompanhando e orientando diante da luta interna, transformações e ressignificações ocorridas ao longo de todo o processo. Agradeço a paciência, a sabedoria e a maturidade com as quais os direcionamentos e as decisões foram tomados. Tenho uma imensa admiração pela profissional educadora e pessoa de enorme coração que você é, mas, em especial, imensa admiração pelo seu engajamento com a causa da educação especial. Obrigada por tudo!

A disponibilidade, participação, parceria e carinho com a qual fui recebida e tratada nos municípios onde a pesquisa foi desenvolvida. Sem a contribuição dos

gestores da educação especial que lá se encontram esta dissertação não seria possível. Não tenho dúvida de que este trabalho também é de cada um desses profissionais.

A todas as profissionais que atuam na educação especial no município em que trabalho. O profissionalismo, competência e envolvimento de cada uma têm feito à diferença na vida dos alunos que se beneficiam dos serviços da educação especial me incentivando a continuar a lutar diante dos desafios de gestar essa modalidade de ensino tão importante num contexto onde as políticas educacionais inclusivas fazem-se muito necessárias.

A minha equipe técnica da educação especial que, por meio de seu envolvimento, responsabilidade e competência, me possibilitou a realização do mestrado e a amplitude da pesquisa de campo desenvolvida. Sinto-me privilegiada em trabalhar e conviver com cada profissional e só tenho a agradecer por me permitirem sonhar com uma educação especial cada vez mais fortalecida e ativa na construção de um sistema educacional que realmente atenda a todos os alunos fazendo com que este sonho se torne realidade por meio de ação coletiva e solidária.

A profissional e amiga de caminhada Christianne Storrer de Oliveira, por toda a parceria e interesse pela minha pesquisa me ajudando na diagramação dos gráficos, figuras e tabelas, mas, mais do que tudo, pela torcida e interesse diante de cada ação que eu realizava.

A minha amiga e irmã do coração Viviane Monteiro de Almeida Luchezi, que, ao longo desses 16 anos de convívio tanto no âmbito pessoal quanto profissional, possui uma disponibilidade imensa para me ouvir contribuindo com a transformação interna com a qual lido diariamente. Obrigada pelo carinho e, acima de tudo, pela parceria, companheirismo e respeito.

A minha família por compreender os muitos momentos em que estive ausente nesse período e, principalmente, pelo respeito, como sempre, diante das escolhas que faço.

*“Diante do colar – belo como um sonho – admirei, sobretudo, o
fio que unia as pedras e se imolava anônimo para que todos
fossem um...”*

Dom Helder Câmara

RESUMO

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fundamenta-se na concepção de direitos humanos e, conseqüentemente, no direito à educação para todos os alunos na rede regular de ensino. Conseqüentemente, a educação especial assume caráter complementar/suplementar ao ensino regular por meio da oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente em sala de recursos multifuncional, em detrimento de serviços substitutivos como classes e escolas especiais. Essa perspectiva de atendimento, notadamente implementada a partir de 2008, tem impactos na gestão da educação especial dos municípios e na organização da oferta dos serviços educacionais especializados. Neste contexto, este estudo tem como objetivo investigar as mudanças decorrentes da efetivação das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na gestão da educação especial dos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba, contribuindo com o campo da política educacional inclusiva para todos os alunos. A pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, desenvolvida em 13 municípios da região, foi realizada em duas etapas distintas. A pesquisa documental constituiu a primeira etapa e compreendeu a análise de textos legais e oficiais publicizados pelo setor responsável pela educação especial de cada município, bem como de documentos relativos à oferta do AEE, ao alunado a que se destina, a acessibilidade nos prédios escolares e aos programas existentes subsidiados pelo MEC/SECADI. Na segunda etapa, foi realizada entrevista semiestruturada com todos os gestores da educação especial, cujas questões contemplaram como eixos temáticos: o histórico da educação especial no município; a concepção de educação inclusiva do gestor; políticas educacionais inclusivas no município; avaliação da política nacional de educação especial/inclusiva. Na discussão dos resultados procurou-se produzir análise dialógica entre dados sistematizados em figuras, gráficos quadros e tabelas e discurso dos gestores da educação especial, identificando concepções e efetividade das políticas educacionais inclusivas em curso nos municípios, frente às diretrizes oficiais. Destaca-se, no contexto deste estudo, o fato de o estado do Paraná assumir diretrizes político-administrativas divergentes do governo federal em relação à política de educação especial. Tal singularidade impacta na menor taxa de inclusão no ensino regular (50%) no estado do Paraná, em relação à média nacional, na oferta do AEE coexistir em salas de recursos multifuncionais e em instituições filantrópicas e na ampliação de grupos que compõem o público-alvo da educação especial. Diante desse contexto, são inúmeros os desafios identificados nos municípios pesquisados para que se constituam sistemas educacionais inclusivos, necessitando de maior comprometimento e articulação das diferentes esferas governamentais - nacional, estadual e municipal, tendo o gestor da educação especial papel central na mediação do processo de efetivação das políticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Gestão da Educação Especial. Política Nacional de Educação Inclusiva. Área Metropolitana Norte de Curitiba.

ABSTRACT

The current national special education policy in the context of inclusive education is based on the conception of human rights and consequently the right to education for all students in regular schools. Consequently, special education assumes complementary/supplementary nature to regular education through the provision of specialized educational services (ESA), preferably in multi-functional resource room, at the expense of substitute services such as classes and special schools. This perspective of care, notably implemented from 2008, has impact on management of special education of the municipalities and the organization of the supply of specialized educational services. In this context, this study aims to investigate the changes resulting from the realization of the guidelines of the National Policy of Special Education in the Inclusive Education Perspective in the management of special education of the Metropolitan North Area of Curitiba, contributing to the field of inclusive education policy for all the students. The quantitative and qualitative research, developed in 13 municipalities in the region, was realized in two different stages. The documentary research was the first step and included analysis of legal and official documents publicized by the sector responsible for special education in each municipality, as well as documents relating to ESA's offer, the student body it is designed, accessibility to school buildings and to existing programs subsidized by the MEC/SECADI. In the second stage, it was conducted semi structured interviews with all managers of special education, which contemplated issues as themes: the history of special education in the municipality; the manager's concept of inclusive education; inclusive education policy in the municipality; evaluation of the national special/inclusive education policy. In the discussion of the results was sought producing dialogic analysis of systematic data in figures, tables and graphs, beyond speech of special education managers, identifying concepts and effectiveness of inclusive education policy underway in the municipalities, in the face of official guidelines. Stands out, in the context of this study, the fact that the state of Paraná takes divergent political and administrative policies of the federal government regarding special education policy. This uniqueness impacts the lower inclusion rate in regular education (50%) in the state of Paraná, in relation to the national average in the ESA offer coexist in multifunctional resource rooms and philanthropic institutions and the expansion of groups that make up the public-target of special education. Before of this context, there are many challenges identified in the researched municipalities so that they become inclusive educational systems, requiring greater commitment and coordination of the different spheres of government - national, state and municipal, and special education manager central role in the process of mediation effectiveness of inclusive education policies.

Keywords: Special Education Management. National Policy for Inclusive Education. Metropolitan North Area of Curitiba.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DO VALE DO RIBEIRA	27
FIGURA 2 -	MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM A ÁREA METROPOLITANA DE CURITIBA	28
FIGURA 3 -	LÓCUS DA OFERTA DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ACORDO COM AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	49
FIGURA 4 -	LÓCUS DA OFERTA DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ACORDO COM A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	54
FIGURA 5 -	MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM A ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	79
FIGURA 6 -	IDH DE CURITIBA E DOS MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DA ÁREA METROPOLITANA NORTE	81
FIGURA 7 -	ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO F	95
FIGURA 8 -	ORGANOGRAMA DO SETOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO K	96
FIGURA 9 -	ORGANOGRAMA DO SETOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO I	97
FIGURA 10 -	TAXA DE INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	107
FIGURA 11 -	DIFERENTES ÁREAS DE ATENDIMENTO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	109
FIGURA 12 -	PERCENTUAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CONTEMPLADAS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	110

FIGURA 13 - TAXA DE INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	118
FIGURA 14 - PERCENTUAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ATENDIDAS PELO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL	136

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	EVOLUÇÃO NAS MATRÍCULAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2014	24
GRÁFICO 2 -	PERCENTUAL DE MUNICÍPIOS QUE CONTAM OU NÃO COM GESTOR RESPONSÁVEL EXCLUSIVAMENTE PELOS ENCAMINHAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	82
GRÁFICO 3 -	QUANTIDADE DE ESPECIALIZAÇÕES DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	85
GRÁFICO 4 -	INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	116
GRÁFICO 5 -	INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	120
GRÁFICO 6 -	PERCENTUAL DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS EM TODA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	123
GRÁFICO 7 -	PERCENTUAL DE ALUNOS MATRICULADOS NOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM CARÁTER COMPLEMENTAR/SUPLEMENTAR E EM ATENDIMENTO SUBSTITUTIVO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	123
GRÁFICO 8 -	PERCENTUAL DE NÚMERO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS NA	

	REDE MUNICIPAL DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA NAS DIFERENTES ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO	124
GRÁFICO 9 -	SITUAÇÃO DAS UNIDADES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA NO QUE SE REFERE A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA.....	133
GRÁFICO 10 -	PERCENTUAL DE CRESCIMENTO DO NÚMERO DE PROFISSIONAIS COM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2014	142

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LÓCUS DE OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ALUNADO DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ	67
QUADRO 2 - ALTERAÇÃO NA NOMENCLATURA DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DECORRÊNCIA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	69
QUADRO 3 - INVESTIMENTO DO PROGRAMA “TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO” NOS ANOS DE 2013/2014	74
QUADRO 4 - FORMAÇÃO E TEMPO DE ATUAÇÃO DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	84
QUADRO 5 - MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA EM ÂMBITO FEDERAL, ESTADUAL E/OU MUNICIPAL.....	90
QUADRO 6 - DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA INGRESSO NOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ	127
QUADRO 7 - SITUAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DIANTE DA ADEÇÃO DOS DIFERENTES PROGRAMAS E PROJETOS SUBSIDIADOS PELO MEC/SECADI PARA OPORTUNIZAR O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS DIFERENTES MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	146

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA PÓS POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	99
TABELA 2 -	SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EXISTENTES NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	102
TABELA 3 -	QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS NOS DIFERENTES SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EXISTENTES NOS MUNICÍPIOS COM CARÁTER COMPLEMENTAR/SUPLEMENTAR (SR, SRM, CAES, CAEDV, CAE-SURDOCEGUEIRA E CENTRO DE AEE) E COM CARÁTER SUBSTITUTIVO (CE E EE)	104
TABELA 4 -	QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS NA SRM, CENTRO DE AEE, CE E EE NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	105
TABELA 5 -	SITUAÇÃO DO RECEBIMENTO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	111
TABELA 6 -	SITUAÇÃO DO RECEBIMENTO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	112
TABELA 7 -	ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO – EDUCAÇÃO INFANTIL	117
TABELA 8 -	SITUAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA EM RELAÇÃO À ADESAO DO PROJETO EDUCAÇÃO	

	INFANTIL 100% INCLUSIVA: ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE	119
TABELA 9 -	ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO – ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)	121
TABELA 10 -	ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO – ENSINO FUNDAMENTAL/EJA	122
TABELA 11 -	SITUAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	133
TABELA 12 -	SITUAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS EM RELAÇÃO AO RECEBIMENTO DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL	137
TABELA 13 -	SITUAÇÃO DOS MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA EM RELAÇÃO AO PROGRAMA BPC NA ESCOLA	140
TABELA 14 -	MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA CONTEMPLADOS COM O TRANSPORTE ESCOLAR ACESSÍVEL	141
TABELA 15 -	QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS QUE TIVERAM ACESSO AO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	144

LISTA DE SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	- Análise de Conteúdo
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	- Altas Habilidades/Superdotação
BPC	- Benefício de Prestação Continuada
CAA	- Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAE	- Centro de Atendimento Especializado
CAEDV	- Centro de Atendimento Especializado – Área da Deficiência Visual
CAES	- Centro de Atendimento Especializado – Área da Surdez
CEAOP	- Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEIF	- Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
CEMEP	- Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CRAID	- Centro Regional de Atendimento Integrado ao Deficiente
CRAS	- Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	- Centro de Referência Especializada da Assistência Social
DEEIN	- Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DI	- Deficiência Intelectual
DFN	- Deficiência Física Neuromotora
DV	- Deficiência Visual
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ER	- Ensino Regular
FEBIEX	- Federação Estadual das Instituições de Reabilitação do Paraná
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério

IBC	- Instituto Benjamin Constant
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSS	- Instituto Nacional do Seguro Social
IPES	- Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
MD	- Múltipla Deficiência
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	- Ministério de Educação
MS	- Ministério da Saúde
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
NRE	- Núcleo Regional de Educação
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
RENAFOR	- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
RENAFORM	- Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
RME	- Rede Municipal de Ensino
SDH/PR	- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	- Secretaria Estadual de Educação
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SENEB	- Secretaria Nacional de Educação Básica
SERE	- Sistema Estadual de Registro Escolar
SUDE	- Superintendência de Desenvolvimento Educacional
SUED	- Superintendência da Educação
SR	- Sala de Recursos

SRM	- Salas de Recursos Multifuncionais
TDAH	- Transtorno e Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TFE	- Transtornos Funcionais Específicos
TGD	- Transtornos Globais do Desenvolvimento
TICS	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	33
2.1	O DIREITO À EDUCAÇÃO	33
2.2	O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	40
3	POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIRETRIZES E DESDOBRAMENTOS PARA O SISTEMA DE ENSINO	45
3.1	DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DOS ANOS 2000	46
3.2	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ	62
4	A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA: MAPEANDO A REALIDADE DOS MUNICÍPIOS.....	77
4.1	MARCOS NORMATIVOS	89
4.2	ÂMBITO DE ATUAÇÃO DO SETOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS DIFERENTES MUNICÍPIOS	94
4.3	OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.	98
4.4	ALUNADO NAS ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	115
4.5	ACESSIBILIDADE NAS UNIDADES EDUCACIONAIS	132
4.6	PROGRAMAS EXISTENTES SUBSIDIADOS PELO MEC/SECADI	138
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS	149
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICE A - CHECK LIST DOCUMENTOS GESTOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	165
	APÊNDICE B - OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL	

ESPECIALIZADO	166
APÊNDICE C - UNIDADES ACESSÍVEIS	167
APÊNDICE D - PÚBLICO-ALVO (ALUNADO) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.	168
APÊNDICE E – PROGRAMAS SUBSIDIADOS PELO MEC/SECADI	170
APÊNDICE F - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA COM OS GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	172
APÊNDICE G - MARCOS LEGAIS UTILIZADOS PELOS MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA	174
APÊNDICE H - CARTA DE APRESENTAÇÃO AO SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO	179
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	180

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais professores têm recebido alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em suas salas de aula do ensino comum. Esse movimento é resultado de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional decorrente de compromissos assumidos pelo Brasil por meio de declarações e convenções internacionais das quais é signatário. Destaca-se aqui a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento sistematizado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, em 1990, na qual o Brasil se compromete a assegurar a universalização do direito à educação. Outro documento que merece destaque é a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, que ocorreu em 1994, na Espanha, e que reafirma o compromisso com a educação para todos e, em especial, para os alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Evidencia-se aqui que esta declaração é reconhecida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva (MENDES, 2006).

Diante desses princípios, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96, em capítulo específico voltado para a Educação Especial, ressalta a oferta da modalidade de educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para os alunos público-alvo da educação especial, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Convenção de Guatemala, realizada em 1999 e recepcionada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, tem grande impacto na educação uma vez que direciona a atuação da educação especial para a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução nº 02/2001, que regulamenta o Capítulo V da LDBEN nº 9.394/96. Esse documento representa simultaneamente um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundacional quanto à atenção à diversidade na educação brasileira (BRASIL, 2001).

Merece destaque também, no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), o qual enfatizou em suas metas a construção de uma escola

inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Em 2007, foi realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova Iorque, documento ratificado em nosso país com equivalência de emenda constitucional, por meio do Decreto nº 6.949/2009, que tem o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência.

Esse conjunto de diretrizes e textos legais direcionaram os encaminhamentos da educação especial entre os anos de 2001 e 2007 destacando os grandes pilares em relação ao papel dessa modalidade de ensino e suas finalidades no sistema educacional: apoiar, complementar e/ou suplementar e substituir os serviços educacionais comuns.

Neste período, os serviços da educação especial estavam voltados para os alunos com necessidades educacionais especiais identificados como aqueles que apresentavam: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades de comunicação e sinalização; e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001).

Em 2008, a Secretaria de Educação Especial – SEESP¹, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), divulga o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com concepções e diretrizes que reorientam o papel da educação especial quanto as suas finalidades e relação com o ensino regular. Esta política trouxe mudanças significativas para a educação brasileira e para os encaminhamentos da educação especial uma vez que ressignifica suas diretrizes e ações. Em linhas gerais, as principais áreas que sofrem um redirecionamento são: a) o papel da educação especial no sistema de ensino; b) a concepção e o *lôcus* do atendimento educacional especializado (AEE); c) o público-alvo a quem se destina; d) a formação/atuação do professor especializado; bem como e) a (re)organização dos diferentes serviços educacionais especializados até então existentes.

A principal mudança de perspectiva se revela na finalidade da educação especial, que passa a ter caráter unicamente complementar e/ou suplementar ao ensino comum, sendo que, os serviços dessa modalidade, passam a ser orientados exclusivamente pelo atendimento educacional especializado (AEE)

¹ Em 2011 a SEESP foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

preferencialmente ofertado nas salas de recursos multifuncionais (SRM's), na rede regular de ensino. Em consequência, serviços especializados até então existentes, tais como classe e escola especial, passam a não ser reconhecidos pela política, devido ao seu caráter substitutivo ao atendimento do ensino regular. Do mesmo modo, o alunado atendido pela educação especial passa a ser delimitado enquanto aqueles que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

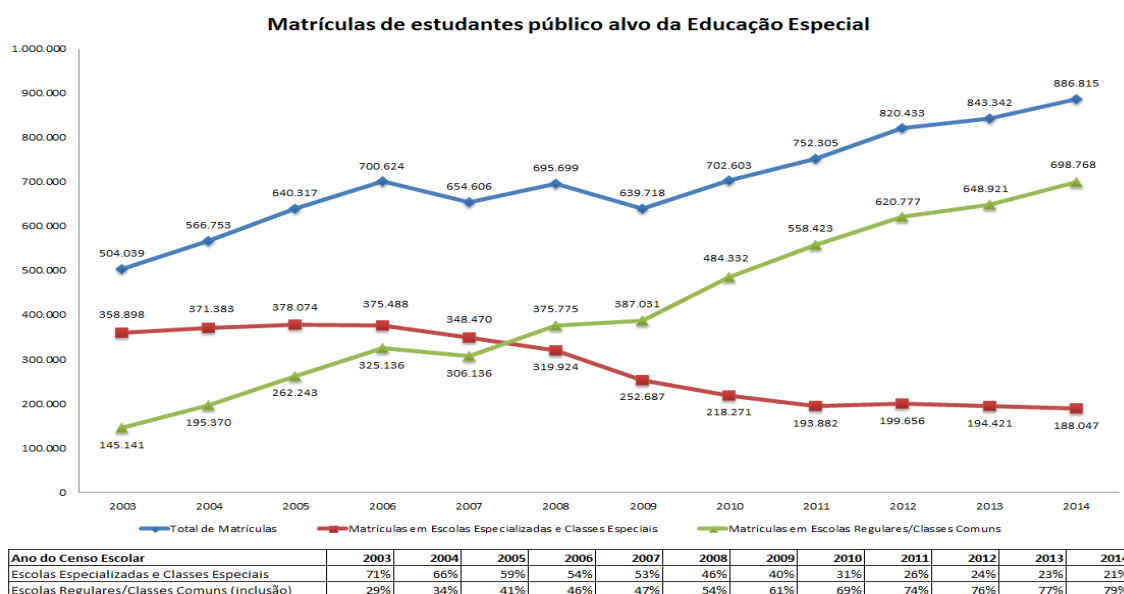
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também é complementada por inúmeros decretos, notas técnicas e programas² objetivando dar maior sustentação as suas diretrizes. Destaca-se, no que se refere aos documentos, o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE); a Resolução nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial; a Nota Técnica nº 09/2010, que orienta sobre a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado; a Nota Técnica nº 11/2010, que orienta para a institucionalização na escola da oferta do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais; e, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências revogando o Decreto nº 5.671/2008.

Essa mudança na perspectiva de atendimento tem impactos na gestão da educação/educação especial dos municípios e na organização da oferta dos serviços educacionais especializados, partindo da premissa da inclusão prioritária de todos os alunos nas salas de aula da rede regular de ensino. Para atender às necessidades específicas desses alunos são necessários recursos humanos, técnicos e tecnológicos para promoção de acessibilidade e do AEE, tais como: profissionais de apoio, tradutores intérpretes de língua de sinais, cuidadores, recursos pedagógicos e tecnológicos acessíveis, unidades educacionais acessíveis, entre outros. Além disso, surge a necessidade de formação continuada para os

² Os programas implementados pelo MEC/SECADI serão apresentados no capítulo 3.

diferentes profissionais da rede regular de ensino e formação específica para os professores que atuam com o AEE, tendo em vista as novas demandas decorrentes do expressivo aumento no número de alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula do ensino comum, conforme demonstra o gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO NAS MATRÍCULAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2014



FONTE: Principais indicadores da educação especial – MEC/SECADI (2015)³.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 504.039 em 2003 para 886.815 em 2014, expressando um crescimento de aproximadamente 76%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de aproximadamente 482%, passando de 145.141 alunos em 2003 para 698.768 em 2014. Esse crescimento vem exigindo que o sistema de ensino se organize para melhor atender os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Analisar, nesse cenário, como o processo de inclusão educacional vem ocorrendo em contextos locais faz-se de fundamental importância, sendo esta a intenção deste estudo.

³ BRASIL. **Principais ações e programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015**. Adaptado do Relatório de Gestão – SECADI/MEC – 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 jun. 2015.

Conhecer as mudanças que essa política ocasionou na gestão dos diferentes municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba⁴, os avanços, retrocessos e os desafios que cada município vem encontrando diante das atuais diretrizes políticas para a educação especial, possibilita um olhar mais amplo e aprofundado dessa modalidade de ensino na região.

A escolha da educação especial como tema de pesquisa reflete minha⁵ vivência profissional, sempre voltada à área da gestão, seja na educação infantil, no ensino fundamental e na educação especial. A habilitação em Pedagogia, na área de administração educacional, ocorreu, não por escolha, mas acidentalmente. No entanto, essa formação foi de fundamental importância em minhas diferentes experiências profissionais que sempre me levaram a gestar processos pedagógicos.

Em meus primeiros anos de atuação, a educação especial não se fez presente, mas, indiretamente, a atuação em âmbito clínico da psicopedagogia, me possibilitou conhecer um pouco mais sobre a educação especial e, conseqüentemente, o envolvimento profissional com essa modalidade. Sua complexidade passou a me interessar, a me desafiar e despertou, também, inúmeras preocupações principalmente em relação ao seu espaço e suas possibilidades de atuação. Concebida como modalidade de ensino, a educação especial está presente no âmbito das secretarias municipais/estaduais de educação, considerando que as políticas educacionais inclusivas envolvem questões de fundamental importância na luta por uma escola que atenda às necessidades diferenciadas de todos os alunos.

Como gestora da educação especial de um dos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, desde 2008, meu trabalho esteve articulado a outros municípios desta região e, por meio desse contato, percebi o quanto essa modalidade necessita ser estudada, entendida, valorizada e incluída num contexto mais amplo das políticas educacionais municipais/estaduais, de modo a cumprir sua função de dar respostas educacionais efetivas aos alunos público-alvo da educação especial. Esse conhecimento se faz necessário em função da visão sistêmica que necessitamos ter diante do sistema educacional, analisando quais os impactos de

⁴ A Área Metropolitana Norte de Curitiba é composta por 14 municípios. São eles: Adrianópolis, Almirante Tamandaré, Bocaiuva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná.

⁵ Ao apresentar minha trajetória profissional e a relação com a presente pesquisa utilizarei a primeira pessoa do singular.

diretrizes globais universais e nacionais nas políticas locais são desenvolvidas no âmbito municipal.

O desafio de analisar a gestão da educação especial nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba – com destaque para a (re)organização dessa modalidade a partir de 2008, bem como o desenho que os diferentes programas e projetos do MEC/SECADI estão dando nos municípios pesquisados – é resultante de minha condição enquanto gestora municipal da educação especial e que, enquanto gestora/pesquisadora, procuro olhar a gestão refletindo internamente sobre como esse processo vem ocorrendo. Assim sendo, meu compromisso vem se construindo muito além do município onde atuo profissionalmente, cuja gestão vem se destacando não só no cenário municipal, como também no estadual e no nacional. Tenho me preocupado com a gestão da educação especial nos demais municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba, tendo em vista que grande parte deles carece de políticas públicas despontando no cenário estadual com características bastante singulares, tendo os mais baixos índices de desenvolvimento do estado do Paraná. Dos 14 municípios que compõem a região pesquisada, sete fazem parte do Território Vale do Ribeira⁶ e que, devido a sua significativa desigualdade social, recebem intervenção tanto do governo estadual quanto federal. São eles: Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná, conforme demonstra a FIGURA 1.

⁶ O Vale do Ribeira é uma região localizada no leste do estado do Paraná e no sul do estado de São Paulo. Recebe este nome em função da Bacia Hidrográfica do Rio Ribeira do Iguape e ao Complexo Estuarino Lagunar de Iguape, Cananeia e Paranaguá. Inclui a área de 31 municípios, sendo nove paranaenses e 22 paulistas. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Vale_do_Ribeira>. Acesso em 25 fev. 2016.

FIGURA 1 - MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DO VALE DO RIBEIRA



FONTE: Google⁷.

O meu contato com os municípios da Área Metropolitana de Curitiba⁸ (FIGURA 2) vem se intensificando nos últimos anos por meio de duas situações distintas. Primeiramente porque represento o município no qual atuo profissionalmente no Fórum Metropolitano de Gestores Públicos de Políticas para Pessoas com Deficiência. Criado em 2014 pela Secretaria de Assuntos Metropolitanos e pela Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência do município de Curitiba, este fórum objetiva debater temas relevantes às políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência, incorporando as demandas

⁷ Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=MAPA+DO+VALE+DO+RIBEIRA+COM+OS+MUNIC%C3%82PIOS+DO+PARAN%C3%81+E+S%C3%83O+PAULO&biw=1024&bih=499&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwj3o7GXmYLahXlh5AKHUc5AEsQsAQIGw&dpr=1#imgsrc=5whk0wgJ9lt8qM%3A>. Acesso em 23 fev. 2016.

⁸ E esta região não envolve somente os 14 municípios da Área Metropolitana Norte, mas também os municípios da Área Metropolitana Sul, sendo composta por outros 14 municípios. Esta divisão – norte/sul – é definida tendo em vista a localização dos municípios atrelada ao Núcleo Regional de Educação que o direciona/representa.

municipais e regionais. Participar deste fórum tem me possibilitado um olhar mais abrangente e significativo em relação aos desafios que essa região possui para melhorar o atendimento dos munícipes com deficiência.

FIGURA 2 - MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM A ÁREA METROPOLITANA DE CURITIBA



FONTE: Wikipédia⁹.

A segunda situação volta-se para a responsabilidade e o papel do município no qual atuo como gestora da educação especial na articulação e promoção de formação continuada para os profissionais da educação e, entre eles, os que atuam diretamente com a modalidade da educação especial. Desde 2014, o município sedia o “Fórum Intermunicipal de Discussão: a Educação Especial em Foco!” que objetiva, entre outros aspectos, disseminar conhecimentos e vivências na área da educação especial para os profissionais dos diferentes municípios. Em decorrência

⁹ Disponível em: <<http://multimidia.curitiba.pr.gov.br/2015/00171558.jpg>>. Acesso em 23 fev. 2016.

desse evento surgiu, no ano de 2015, o Fórum de Gestores da Educação Especial que vem promovendo encontros bimestrais dos gestores dos municípios da região metropolitana de Curitiba, levando-os a compreender melhor a complexidade da gestão da educação especial em suas cidades e, principalmente, trabalhando em conjunto para o direcionamento de políticas educacionais inclusivas que objetivem atender as especificidades dos municípios participantes. Além disto, muitos dos gestores vêm buscando referência nos encaminhamentos, práticas e orientações no município onde atuo profissionalmente diante dos desafios que estão enfrentando na gestão da educação especial.

Em âmbito municipal não contribuo apenas na implementação de políticas educacionais inclusivas uma vez que sou presidente, desde 2010, da Comissão Intersecretarial em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Esta comissão, que conta com um representante de cada secretaria municipal, objetiva a implementação de políticas públicas municipais voltadas para o atendimento das pessoas/municípes com deficiência. Sua atuação é interna e vem oportunizando várias ações junto aos servidores municipais e, dentre elas, destaco: mapeamento e divulgação dos serviços voltados para a pessoa com deficiência pelas diferentes secretarias; formação continuada aos servidores que atendem diretamente a população no que se refere às deficiências; campanhas de respeito ao banheiro acessível, bem como vagas para pessoa com deficiência e mobilidade reduzida; divulgação por meio do boletim interno existente de assuntos e informações sobre as deficiências.

Ressalto, ainda, que minha atuação como gestora da educação especial ocorreu exatamente no ano de 2008, período em que o MEC publicava o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e em cujas diretrizes inclusivas o município no qual sou gestora optou em se aproximar. Desta forma, fui responsável, junto à equipe com a qual atuo, pela reestruturação da educação especial no município tendo em vista os direcionamentos desse documento.

Assim sendo, as discussões realizadas por meio desta dissertação traduzem não só a efetivação da política nacional de educação especial/educação inclusiva na gestão da educação especial dos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, como, também, refletem o olhar de uma gestora que vivenciou diretamente os desdobramentos dessa política educacional.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objeto de estudo a gestão da educação especial dos diferentes municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba e parte da seguinte problematização: A política nacional de educação especial/educação inclusiva produziu mudanças nas concepções e práticas da gestão da educação especial dos diferentes municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, a partir de 2008?

Diante dessa problemática, tem-se como objetivo geral **investigar as mudanças decorrentes da efetivação das diretrizes** da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) **na gestão da educação especial dos municípios** da Área Metropolitana Norte de Curitiba, contribuindo com o campo da política educacional inclusiva para todos os alunos.

Dentre os objetivos específicos elenca-se:

- Apresentar um **panorama dos serviços ofertados** pela educação especial nos diferentes municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba;
- **Identificar as políticas educacionais inclusivas nos municípios** pesquisados para a implementação do processo de inclusão escolar, **avaliando sua adequação e efetividade frente às diretrizes oficiais;**
- **Analisar demandas locais** identificando necessidades comuns aos municípios buscando **propor alternativas para superação de problemas** da realidade educacional na gestão da educação especial/inclusiva em direção à garantia do direito à educação aos alunos público-alvo da educação especial.

A análise realizada faz desta pesquisa um estudo inédito e importante para o direcionamento de políticas educacionais inclusivas no âmbito municipal e também estadual, que contribuem para a visão de totalidade do sistema educacional.

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa envolveu procedimento de coleta de dados em duas etapas distintas, sendo, a primeira, a pesquisa documental que contemplou a análise de textos legais e oficiais publicizados pelo setor responsável pela educação especial de cada município, bem como a análise de documentos relativos à oferta do AEE, ao alunado

a que se destina, a acessibilidade nos prédios escolares e aos programas existentes subsidiados pelo MEC/SECADI, entre outros aspectos.

Para a segunda etapa, foi realizada a aplicação de entrevista semiestruturada com os gestores atuais da educação especial de cada município por meio da utilização de um roteiro previamente elaborado com questões abertas, possibilitando maior liberdade de resposta por parte dos entrevistados. As questões envolveram os seguintes eixos temáticos:

- a) Histórico da educação especial no município;
- b) Concepção do gestor diante da educação inclusiva;
- c) Políticas educacionais inclusivas;
- d) Avaliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);
- e) Outros aspectos intervenientes da política de inclusão do município.

Ambas as etapas utilizadas para coleta de dados – documental e de campo - foram descritas e trabalhadas conjuntamente procurando-se construir um significativo diálogo entre a análise dos dados e o discurso dos diferentes gestores da educação especial.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos sendo o primeiro a Introdução. No segundo capítulo, intitulado **“O Direito à educação e as políticas afirmativas para alunos público-alvo da educação especial”**, discute-se a importância do direito à educação para todas as pessoas, incluindo nesse “todos”, os alunos público-alvo da educação especial, bem como as políticas afirmativas necessárias para que esses alunos tenham acesso à educação e estejam em condições de igualdade com os demais para permanecer no contexto educacional e aprender.

No terceiro capítulo, **“Política Nacional para a Educação Especial: diretrizes e desdobramentos para o sistema de ensino”**, aborda-se as principais diretrizes da política educacional inclusiva, a partir da análise de dois documentos oficiais, em períodos distintos, sendo o primeiro, as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001) e, o segundo, a “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), analisando consensos e mudanças de concepção em relação à educação especial e possíveis impactos na gestão municipal/estadual para a oferta do

atendimento educacional especializado (AEE). Em função das especificidades político-administrativas do estado do Paraná, em relação a outras unidades da federação, discute-se aqui também a política de educação especial estadual e os seus desdobramentos na organização dos serviços dessa modalidade, considerando as contradições de concepção e práticas em relação à política nacional de inclusão.

No quarto, **“A educação especial na Área Metropolitana Norte de Curitiba: mapeando a realidade dos municípios”**, desenvolve-se a abordagem metodológica da pesquisa, de caráter quanti-qualitativo, apresentando a caracterização dos sujeitos, os procedimentos de pesquisa, bem como a descrição dos dados levantados nas etapas da pesquisa documental e de campo, com a aplicação de entrevista. As informações foram sistematizadas em figuras, gráficos, quadros e tabelas, a depender da natureza dos dados coletados. Apresenta-se conjuntamente a análise dos resultados da pesquisa de campo com os gestores, buscando avaliar as mudanças nas concepções e práticas de gestão da educação especial, nos municípios pesquisados.

Por fim, nas **Considerações Finais e Contribuições Possíveis**, quinto e último capítulo, são retomados os objetivos desta pesquisa, sintetizando as suas principais contribuições para a gestão das políticas de educação especial, no contexto da inclusão educacional, nos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo discute-se o direito à educação enquanto o primeiro dos direitos sociais e a sua importância para a efetivação da cidadania. De forma breve, apresentam-se alguns documentos que vem contribuindo para a efetivação deste direito, na prática, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Na sequência, destaca-se a trajetória do direito à educação para os alunos público-alvo da educação especial que, em sua maior parte, ocorreu separada dos demais alunos, consequentemente, isolando o público atendido por esta modalidade de ensino do sistema geral de educação.

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO

“A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.” Thomas Humphrey Marshall. Cidadania e classe social (1967).

A epígrafe acima relaciona educação à cidadania uma vez que, é por meio da educação, que as pessoas são preparadas para atuar em sociedade e exercer a sua cidadania. Esta, por sua vez, é composta por três direitos: os civis, os políticos e os sociais. De acordo com Carvalho (1998, p.34, grifo da autora),

Os **direitos civis** voltam-se à igualdade perante a lei; a liberdade; a propriedade; a liberdade de pensamento, de religião, de associação; a preservação da honra e da privacidade; a inviolabilidade do lar; o direito de não ser processado e sentenciado a não ser pela autoridade competente, de não ser privado da liberdade ou dos bens sem o devido processo legal, de não ser preso a não ser em flagrante delito ou por ordem judicial. Por sua vez, os **direitos políticos** referem-se para o direito de votar e ser votado, o direito de organizar partidos e fazer demonstrações e reivindicações políticas. Já, os **direitos sociais**, direcionam-se para a regulamentação do trabalho, a proteção à saúde do trabalhador, o seguro-desemprego, a pensão, a aposentadoria, à educação, entre outros.

Diante deste conjunto de direitos, a educação é entendida como um dos direitos fundamentais do homem sendo o direito à educação, reconhecido por nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), como o primeiro e o mais importante dos direitos sociais, uma vez que, é por meio da educação, que as pessoas possuem acesso ao conjunto de bens e serviços existentes numa sociedade, bem como é em decorrência dela que ocorre o desenvolvimento social. A Constituição Federal de 1967 já afirmava a educação como um direito de todos e dever do Estado. No entanto, neste período, a educação não contava com qualquer instrumento de exigibilidade. Isto só ocorreu por meio da Constituição Federal de 1988.

Cury e Ferreira (2009) ressaltam que o texto da Constituição de 1988 é um marco significativo no encaminhamento dos problemas relativos à educação brasileira, pois esse documento estabeleceu diretrizes, princípios e normas que destacam a importância que o tema merece. O direito à educação é apresentado no art. 6º e discutido, em especial, nos artigos 205, 206 e 208, conforme se descreve abaixo:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

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

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – [...]

Art. 208 O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores¹⁰ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

¹⁰ Termo utilizado de acordo com o documento.

Tendo em vista o conteúdo dos artigos citados acima, destaca-se, além do reconhecimento da educação como o primeiro direito social (art. 6º):

- a) A responsabilidade do Estado diante do dever de educar (art. 205);
- b) A efetivação de condições de igualdade a todos os alunos para que possam não só ter acesso à escola, mas também permanecer nela e aprender impondo, ao sistema educacional, a eliminação de todas as formas de discriminação para a matrícula ou para a permanência na escola (art. 208);
- c) Oferta de educação estendida também para aqueles que a ela não tiveram direito na idade certa (art. 208);
- d) Progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio (art. 208);
- e) O dever do Estado diante da oferta do atendimento educacional especializado para os alunos público-alvo da educação especial uma vez que aparece o termo “preferencialmente no ensino regular” (art. 208);
- f) A extensão do direito à educação para as crianças de zero a cinco anos de idade incorporando esta etapa da educação básica ao sistema regular e, conseqüentemente, impactando em regulamentação e normatização no âmbito da legislação educacional, bem como na superação do caráter assistencialista (art. 208);
- g) O dever do Estado para com o ensino noturno (art. 208);
- h) O dever do Estado diante de programas suplementares tendo em vista que eles podem ser pré-requisitos para a frequência e permanência dos alunos na escola (art. 208).

Oliveira e Araújo (2005) destacam que, a partir da Constituição Federal de 1988, alterada pelas Emendas Constitucionais nº 14 (1996), nº 53 (2006) e nº 59 (2009), a educação foi considerada explicitamente como direito público subjetivo, podendo os governantes ser responsabilizados juridicamente pelo seu não oferecimento ou por sua oferta irregular. Mas, no que consiste o direito público subjetivo? Duarte (2004, p. 113), sobre o termo “direito público subjetivo”, explica que:

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

Sendo o direito à educação um direito público subjetivo, cabe ao Estado o seu dever de ofertá-la, ou seja, existe a obrigatoriedade do atendimento educacional de todos os cidadãos que se encontram na faixa etária entre quatro e 17 anos, conforme preconiza a Emenda Constitucional nº 59/2009.

Oliveira (2007) destaca que os principais mecanismos destinados a detalhar e reforçar a importância da declaração do direito à educação na Constituição Federal de 1988 são os três parágrafos do art. 208, em que, no parágrafo primeiro, afirma-se que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”; no parágrafo segundo enfatiza-se “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”; e, no parágrafo terceiro, enfatiza-se que “compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

O direito à educação é também reconhecido e regulamentado por meio de outros documentos, dos quais se destaca: a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei nº 9.394/96, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, os quais serão brevemente apresentados a seguir.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, instituído pela Lei nº 8.069/90, é fruto da regulamentação do art. 227 da Constituição Federal, contribuindo para a efetivação da obrigatoriedade da educação por parte do Estado e responsabilizando também a família na contribuição para a efetivação deste direito. Esta responsabilidade está incluída no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo VII – Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, onde consta:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) discute o direito à educação no Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, onde, por meio do art. 53, afirma:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar os critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Já a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96** retoma os textos presentes na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) detalhando diversos aspectos presentes na Constituição e, por meio da Lei nº 11.114/2005, antecipou o início do ensino fundamental para seis anos; por meio da Lei nº 11.274/2006, ampliou o ensino fundamental para nove anos e, com a Lei nº 12.796/2013, tornou obrigatória a educação a partir dos quatro anos de idade, sendo sua oferta também obrigatória até os 17 anos. Desta forma, avança-se na ampliação do direito à educação no país.

O **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006, atua enquanto mecanismo de ampla redistribuição de recursos vinculados à educação no país objetivando a ampliação do atendimento educacional e a melhoria qualitativa do ensino oferecido, contribuindo, desta forma, com a garantia da educação básica pública.

Por sua vez, o **Plano Nacional de Educação (PNE)**, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, objetiva por meio de suas 20 metas:

- a) Garantir o direito à educação básica com qualidade tendo em vista as metas estabelecidas e que estão voltadas para o acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais – metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11;
- b) Reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade – metas 4 e 8;
- c) Valorizar os profissionais da educação – metas 15, 16, 17 e 18;
- d) Ampliar o número de profissionais em nível superior – meta 12, 13 e 14;
- e) Ampliar a capacidade de atendimento da educação por meio de financiamento assegurando o direito à educação – metas 19 e 20.

O Plano Nacional da Educação (PNE) almeja, entre outros objetivos, ao longo de seus 10 anos de vigência (2014 – 2024), a universalização do ensino dos quatro aos 17 anos, a melhoria da qualidade da educação, a elevação da escolaridade da população adulta e a ampliação da jornada escolar num contexto onde a qualidade de ensino oferecida nas escolas públicas é baixa e onde também a reprovação, a evasão e o abandono ainda fazem-se muito presentes.

Tendo em vista os documentos mencionados anteriormente, não se tem dúvida do reconhecimento do direito à educação uma vez que, é por meio da educação, que se amplia a possibilidade de atuação dos cidadãos nos espaços sociais, políticos e também no mundo profissional. Bobbio (1992, p.9), aponta que:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar.

No entanto, mesmo sendo à educação um direito reconhecido e garantido em lei, existe certa distância entre este reconhecimento e a sua efetivação na prática. Ainda de acordo com Bobbio (1992, p. 9):

[...] uma coisa é proclamar o direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, objetiva universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos; universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis até 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste plano; universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e, ainda, elevar, até o final do período de vigência deste plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (BRASIL, 2014), dentre outros grandes objetivos que poderiam ser aqui destacados.

O termo “**universalizar**” traz a ideia de que muitas crianças e adolescentes ainda não estão tendo acesso à educação pública obrigatória, mesmo com toda a legislação vigente garantindo esse direito.

E quando se trata de educação para os alunos público-alvo da educação especial, como este direito vem ocorrendo? Será que tais alunos sempre tiveram e/ou estão tendo este direito respeitado sendo possibilitado a eles estudar na escola mais próxima de onde residem ou o seu atendimento ainda vem ocorrendo de forma segregada, separada dos demais alunos? Essas e outras questões serão discutidas na seção a seguir.

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*“Assim, o debate sobre a questão da Educação Inclusiva é hoje um fenômeno de retórica como foi à integração escolar nos últimos 30 anos. O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; **não podemos negar que na perspectiva filosófica, à inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política**, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira.”* Enicéia Garcia Mendes. Breve histórico da educação especial no Brasil (2010, grifo da autora).

Cada vez mais as escolas públicas estão matriculando os alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aula de ensino comum desde a educação infantil. Por que será que isto vem ocorrendo? Será que essas instituições educacionais estão entendendo o direito que esses alunos possuem e compreendendo este “imperativo moral” destacado por Mendes na epígrafe acima? O que está levando as famílias a matricular os seus filhos em escolas regulares ao invés da matrícula em escolas especiais? Estas e outras questões serão contempladas nesta seção onde se procura explicar as mudanças na legislação educacional brasileira que vem contribuindo para a efetivação do direito à educação também para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação principalmente em salas de aula de ensino comum.

Vários são os autores que estudaram e discutem a trajetória histórica da educação especial no Brasil e, entre eles, destaca-se: Januzzi (2004, 2004a e 2004b), Kassar (2011), Mazzotta (1996) e Mendes (2006 e 2010). Percebe-se que, ao longo da história, 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).

Tendo em vista os resultados do desempenho educacional nacional dos alunos no final da década de 1990, o Brasil, pressionado por agências multilaterais, inicia o processo de políticas de “educação para todos” e educação inclusiva. Tais políticas resultam de compromissos assumidos por nosso país enquanto signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos tendo a responsabilidade de

assegurar a universalização do direito à educação e promover a equidade. A educação especial também passa a ser influenciada por este contexto de educação inclusiva uma vez que medidas devem ser tomadas para garantir a igualdade de acesso à educação às pessoas com qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990). Como consequência, o atendimento de pessoas com deficiência em escolas e centros especiais passa a ser questionado.

Em 1994, o Brasil, por meio da Declaração de Salamanca, reafirma o seu compromisso para com a educação para todos reconhecendo necessária a oferta de educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Além disto, este documento demanda que os governos:

- Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política;
- [...]
- Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (BRASIL, 1994).

Neste período, é instituída em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, a qual dedica um capítulo exclusivo à educação especial – Capítulo V, por meio dos artigos 58, 59 e 60 ressaltando:

- a) A preferência pela oferta da educação especial na rede regular de ensino (art. 58);
- b) Serviços de apoio especializado nas escolas regulares para os alunos da educação especial e não em instituições privadas de cunho filantrópico (art. 58, § 1º);
- c) A possibilidade do atendimento dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular buscando-se superar a dualidade existente – ensino regular/educação especial (art. 58, § 2º);

- d) Oferta de educação especial desde a educação infantil, ou seja, para crianças de zero a cinco anos de idade (art. 58, §3º);
- e) Atendimento às necessidades das especificidades dos alunos público-alvo da educação especial por meio de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos (art. 59, inciso I);
- f) Terminalidade específica para os alunos com maior comprometimento e aceleração para os alunos com altas habilidades/superdotação (art. 59, inciso II);
- g) Obrigatoriedade de professores especializados para atuar com a educação especial e professores do ensino regular capacitados para trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial (art. 59, inciso III);
- h) Educação especial para o trabalho objetivando a efetiva integração na vida em sociedade inclusive para aqueles que não apresentarem perfil para o mundo do trabalho, bem como para os alunos com altas habilidades/superdotação (art. 59, inciso IV);
- i) Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais (art. 59, inciso V);
- j) Estabelecimento de critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (art. 60);
- k) Ampliação do atendimento aos alunos público-alvo da educação especial na rede pública regular de ensino (art. 60, parágrafo único).

Diante desse contexto, as escolas iniciam um processo de readequação para o atendimento de todos os alunos que nela devem estar inseridos. Da mesma forma, inicia-se a utilização do termo “inclusão” no lugar do termo utilizado até então, o da “integração” pelos profissionais da educação especial.

Em 2001, foi instituída as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, em 2008, é publicado o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ambos os documentos direcionam as ações da educação especial nos últimos anos trazendo avanços em relação ao

direito à educação dos alunos público-alvo da educação especial. Tais documentos serão discutidos em capítulo específico – capítulo 3.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, que objetiva melhorar a educação no país em um prazo de 15 anos tendo como prioridade a educação básica, contempla também ações para garantir o direito à educação para os alunos público-alvo da educação especial. As ações nele previstas para este público estão voltadas para:

- a) A ampliação do número de salas de recursos multifuncionais (SRM) para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) com caráter complementar e/ou suplementar;
- b) A formação dos profissionais para o AEE;
- c) A criação de núcleos de acessibilidade para ampliação do acesso das pessoas público-alvo da educação especial a todos os espaços, ambientes, materiais e processos educacionais;
- d) O monitoramento do acesso e permanência na escola dos alunos público-alvo da educação especial entre zero e 18 anos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, por meio da Lei nº 13.005, além de contribuir para a garantia do direito à educação dos alunos público-alvo da educação especial, busca reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade nos próximos dez anos, período de sua vigência - 2014 a 2024. Este documento contém 20 metas sendo a de número quatro direcionada exclusivamente para a educação especial, conforme se descreve abaixo:

Meta 4: universalizar, para a população de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹¹, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, grifo da autora).

A Meta 4 conta com 19 estratégias que buscam, por meio de diferentes ações, promover a universalização do acesso à educação básica para os alunos

¹¹ Público descrito de acordo com o documento ao se referir aos alunos público-alvo da educação especial.

público-alvo da educação especial entre quatro e 17 anos. Evidencia também a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) para esta faixa etária e, mesmo buscando garantir um sistema educacional inclusivo, permite à existência de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Contudo, para a construção de sistemas educacionais inclusivos, muitas barreiras necessitam ser superadas e, dentre elas, destaca-se aqui a mudança de paradigma do ensino nas escolas que em muitas situações não sabem lidar com as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial. Além disto, não se trata apenas de incluir, mas de garantir de fato a permanência e a oferta de uma educação de qualidade, acompanhada de uma gama de profissionais de apoio, recursos pedagógicos e tecnológicos acessíveis e de métodos de ensino adequados às necessidades de aprendizagem de cada aluno em relação a sua deficiência ou especificidade. E, para isso, políticas necessitam ser fortalecidas e implementadas tanto em âmbito nacional quanto na esfera estadual e municipal para dar suporte à gestão da educação especial e, conseqüentemente, a todos os profissionais que atuarão diretamente com esses alunos em suas salas de aula.

Por meio da trajetória da educação especial no Brasil e dos documentos mencionados, percebe-se o esforço diante da implementação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional e que buscam garantir o direito à educação também para os alunos público-alvo da educação especial. Cada vez mais as escolas regulares contam com matrículas desse público, ou seja, eles estão tendo acesso à educação. No entanto, algumas indagações necessitam ser realizadas: Mas de que forma esta educação inclusiva vem ocorrendo? Que ações estão sendo realizadas pelos municípios para a construção de um sistema educacional inclusivo? Que possibilidades estão sendo ofertadas para o atendimento educacional dos alunos público-alvo da educação especial tanto no ensino regular quanto pela educação especial?

No capítulo a seguir pretende-se refletir sobre algumas dessas questões uma vez que se discute de forma pontual sobre as diretrizes educacionais inclusivas que vem contribuindo, desde o início dos anos 2000, para a efetivação da garantia do direito à educação e o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

3 POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIRETRIZES E DESDOBRAMENTOS PARA O SISTEMA DE ENSINO

Conhecer o papel que a educação especial deve exercer como modalidade de ensino no âmbito das políticas públicas é fundamental para se avaliar os limites e possibilidades de sua atuação e finalidades para o público-alvo a que se destina.

Neste sentido, discute-se neste capítulo as principais diretrizes da política educacional inclusiva, a partir da década de 2000, por meio da análise de dois documentos oficiais, publicados nesse período. O primeiro, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), teve como objetivo regulamentar o Capítulo V, da Educação Especial, da LDBEN nº 9.394/96, estando ainda em vigência no sistema nacional; o segundo documento, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), determina mudanças significativas nos rumos da política nacional de inclusão com impactos na organização da educação especial nos últimos anos, razão pela qual não pode ser ignorado em uma pesquisa dessa natureza.

A análise comparativa elegeu três grandes áreas temáticas, a saber: a) concepção da educação especial; b) público-alvo; e c) *lócus* para oferta dos serviços, considerando consensos e contradições presentes nos dois textos para a organização da modalidade de educação especial nos municípios brasileiros.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica direcionaram as ações e serviços da educação especial no período compreendido entre os anos de 2001 e 2007. A partir daí, a modalidade de educação especial passa por uma ressignificação de concepções e práticas, em virtude da nova Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigente de 2008 até os dias atuais. As divergências ideológicas, os desdobramentos na redefinição do alunado e, principalmente, os impactos na organização dos serviços e apoios especializados, são significativos de um documento para o outro. Em especial, no Paraná, os desdobramentos dessas políticas tiveram consequências significativas, destacando o estado no cenário nacional pela singularidade da oferta da modalidade de educação especial. Uma vez que os 13 municípios pesquisados, objeto desta pesquisa, sofrem influências das diretrizes político-administrativas das duas instâncias governamentais – federal e estadual – esse tema será tratado em seção específica, ao final do capítulo.

3.1 DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DOS ANOS 2000

Desde a década de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o Brasil assume o compromisso com a educação inclusiva implementando políticas públicas inclusivas em defesa do direito de todos pela educação, cuja garantia busca estar assegurada na igualdade de oportunidades e na valorização da diversidade no processo educativo.

Até meados da década de 1990, o principal problema educacional no Brasil era a repetência no ensino de primeiro grau. Mendes (2010, p.102) aponta que, neste período:

Cerca de metade das crianças que ingressavam anualmente eram retidas já na primeira série, apenas 65% das crianças matriculadas atingiam a quinta série e apenas 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano. Os alunos demoravam em média 12 anos para completar as oito primeiras séries do primeiro grau, quando permaneciam na escola, uma vez que a média de anos frequentados pela população era de 8,6 anos.

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva” (MENDES, 2010). Dentre tais políticas, em 2001, o MEC institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, por meio da Resolução nº 02/2001, objetivando contribuir para a normatização dos serviços previstos nos artigos 58, 59 e 60, do Capítulo V, da LDBEN nº 9.394/96, dos quais se destaca:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para **educandos portadores de necessidades especiais**.

§ 1º Haverá, quando necessário, **serviços de apoio especializado**, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em **classes, escolas ou serviços especializados**, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua **integração** nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos **educandos com necessidades especiais**.¹²
[...] (BRASIL, 1996, grifo da autora).

De 2001 a 2007 a educação especial, pautada pelos princípios da preservação da dignidade humana, da busca da identidade e do exercício da cidadania, era entendida, de acordo com a Resolução nº 02/2001, como:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido por uma proposta pedagógica, assegurando um **conjunto de recursos e serviços educacionais especiais**, organizados institucionalmente para **apoiar, complementar, suplementar** e, em alguns casos, **substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos **educandos que apresentam necessidades educacionais especiais**, em todas as etapas e modalidades da educação básica . (BRASIL, 2001, p. 01, grifo da autora).

Pode-se perceber que, a partir desta definição, a educação especial possuía um amplo âmbito de atuação tendo três principais finalidades: apoio, complementação e/ou suplementação e substituição de serviços educacionais comuns. **Apoiar** significa toda ação que busca prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, nas classes comuns, envolvendo recursos humanos, físicos, materiais, entre outros. O atendimento de forma **complementar e/ou suplementar** objetiva complementar, ampliar, aprofundar e/ou enriquecer o acesso à base nacional comum curricular, com atendimentos no contraturno escolar. Por fim, a educação especial **substitui** a base nacional comum curricular quando os serviços ofertados pela educação especial são alternativos a essa base (BRASIL, 2001). Exemplificam os serviços substitutivos a escola e classe especiais.

Este âmbito de atuação possibilitava aos municípios/estados a oferta de diferentes serviços disponibilizados pela educação especial para melhor atender às necessidades educacionais de seus alunos, em seu processo de aprendizagem. Neste sentido, os alunos público-alvo da educação especial podiam receber atendimento em escola especial, classe especial, sala de recursos e centros de

¹² Faz-se questão de registrar a redação dada em 1996, uma vez que em 2013, por meio da Lei nº 12.796, os termos portadores de necessidades especiais e educandos com necessidades educacionais especiais foram substituídos para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

atendimentos especializados¹³. Por sua vez, esses serviços podiam realizar atendimento, de acordo com a sua proposta pedagógica, a uma única área de deficiência. Além da oferta educacional, a educação especial também era responsável pelo atendimento no âmbito hospitalar e domiciliar, ou seja, o atendimento educacional especializado podia ser ofertado fora do contexto escolar.

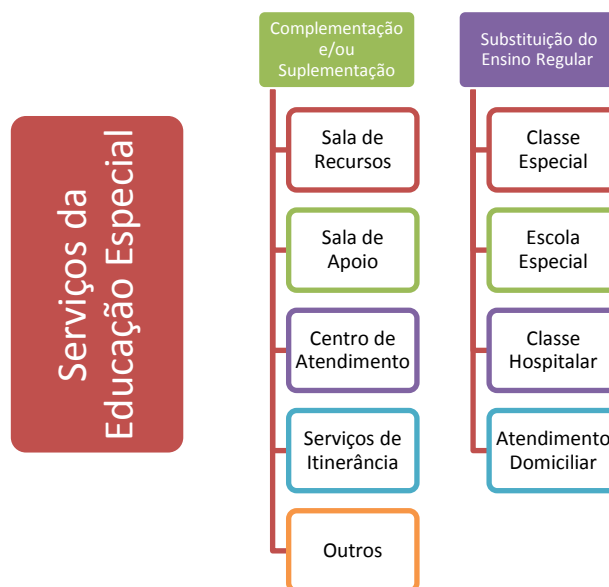
As diretrizes também deixavam abertas para os municípios/estados formas alternativas para atendimento dos alunos, desde que elas estivessem fundamentadas no conjunto de necessidades educacionais especiais encontradas no contexto escolar. Garcia (2013, p. 105), ao se referir à importância da ação da educação especial enquanto apoio e substituição, destaca que:

A função de apoiar os “serviços educacionais comuns” colocava em questão a possibilidade de um apoio pedagógico especializado ou um professor-intérprete de códigos de linguagem alternativa junto com o professor regente das turmas nas quais frequentam estudantes com deficiência. Em contrapartida, a função de substituição da escola comum e obrigatória também estava prevista.

Para elucidar as diferentes possibilidades de serviços que poderiam ser disponibilizados pela educação especial de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), apresenta-se a FIGURA 3.

¹³ As denominações dos serviços mudam em cada unidade da federação. Neste trabalho, utilizam-se as terminologias correntemente adotadas no estado do Paraná.

FIGURA 3 - LÓCUS DA OFERTA DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ACORDO COM AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



FONTE: A autora (2015).

Os alunos atendidos pela educação especial nesse período eram considerados educandos com necessidades educacionais especiais, apresentando durante o processo educacional:

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

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

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdocegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001, p.2).

O termo necessidades educacionais especiais possui aqui um conceito amplo no sentido de que alguns alunos demandam uma série de recursos e de apoios de caráter mais especializado para poder ter acesso ao currículo. Entretanto, as ações da educação especial não estavam atreladas unicamente ao público-alvo mencionado anteriormente, mas sim, vinculadas para a qualidade da relação pedagógica estendendo-as a todos os alunos que dela necessitarem para o seu sucesso educacional.

Em 2008, o MEC apresenta o texto da **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, o qual traz grande impacto para a educação brasileira e, em especial, aos encaminhamentos da educação especial tendo em vista as diretrizes até então existentes. Esta política pauta-se na perspectiva dos direitos humanos, enfatizando o direito à educação e, em decorrência, direciona ações para que todos os alunos público-alvo da educação especial estejam matriculados em salas de aula do ensino comum. Dutra (2005, p. 01), uma das idealizadoras desta política, ressalta que:

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Nesta perspectiva, o MEC assume a política de inclusão que tem se materializado na evolução dos marcos legais, na elaboração de orientações pedagógicas e na organização de programas de disseminação dos princípios da educação inclusiva para os municípios brasileiros.

Neste contexto, a educação especial passa a ser entendida enquanto:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas do ensino regular. (BRASIL, 2008, p.10).

Diante desse cenário, a educação especial passa a ter unicamente caráter complementar e/ou suplementar em relação ao trabalho desenvolvido no ensino comum, não sendo mais reconhecida a sua atuação enquanto substituição do ensino regular por meio da escolarização nas classes e/ou escolas especiais.

Além disto, esta modalidade de ensino que assegurava um conjunto de serviços e recursos educacionais especiais com o intuito de garantir à educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentavam necessidades educacionais especiais, passa a ser entendida unicamente enquanto atendimento educacional especializado (AEE) atendendo um alunado também mais restrito, ou seja, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em relação a esse aspecto, Dutra (2005, p.04) ressalta que:

A educação especial, como fator de inclusão, tem como prioridade a expansão da oferta do AEE em todos os níveis e modalidades da educação, efetivando a proposta de preparar todas as escolas para o atendimento, na sua comunidade, de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, a despeito de suas características, desvantagens ou dificuldades, desenvolvendo competências e habilidades para educar na diversidade.

Já Garcia (2013, p.108), critica o papel dado à educação especial neste contexto enfatizando que:

Os serviços de educação especial são definidos como “superespecializados”, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes.

Se por um lado a política direciona suas ações unicamente para o público-alvo da educação especial, ou seja, para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por outro lado, esta especificidade para o atendimento talvez possa ser justificada tendo em vista as novas demandas que essa modalidade de ensino começa a se defrontar em consequência do número expressivo de alunos com deficiência em salas de aula do ensino comum. Ações necessitam ser implementadas para dar suporte ao processo de inclusão dos alunos junto ao ensino regular garantindo não só o acesso, mas, principalmente, a permanência e a aprendizagem também dos alunos público-alvo da educação especial.

Por meio dessa política, a educação especial, além de trabalhar com conteúdos específicos dos quais é responsável - ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras); da Língua Portuguesa na modalidade escrita; da Comunicação alternativa e aumentativa (CAA); do Sistema Braille; do Alfabeto digital, Braille tátil,

Tadoma - passa a encaminhar ações específicas próprias do AEE, dentre as quais destacam-se: produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens; orientação e mobilidade; indicação de tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis: ponteiras de cabeça, acionadores, mouses, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, entre outros; produção de materiais táteis (desenhos, mapas, gráficos); soroban (ábaco); disponibilização de materiais didáticos pedagógicos acessíveis: transcrição de material em tinta para o Braille, áudio-livro, texto digital acessível e outros; orientação para o uso correto dos recursos ópticos e não ópticos; produção de textos escritos com caracteres ampliados, materiais com contraste visual; estimulação visual; confecção de recursos de acessibilidade: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas; indicação, aquisição e adequação de mobiliário: cadeiras, quadro; e pelo desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

Por um lado, pode-se considerar a definição de tais conteúdos e ações específicas como um avanço tendo em vista que os profissionais que atuam na educação especial passam a ter definido o seu foco de atuação, mas, por outro lado, a ação do professor do AEE pode estar afastando-o das reais necessidades de intervenção com o aluno no ensino regular, principalmente se suas ações estiverem direcionadas unicamente no âmbito da sala de recursos multifuncionais. Diante deste contexto, entender onde inicia e onde termina o trabalho do AEE e o trabalho do ensino regular e que ações ambos – AEE e ensino regular – vão realizar em parceria é um dos principais desafios na superação de barreiras que possam interferir no processo de aprendizagem dos alunos atendidos.

No que se refere ao alunado, o termo “educandos com necessidades educacionais especiais” é substituído por “público-alvo da educação especial” envolvendo alterações no grupo de alunos a ser atendido: os com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, onde:

- a) Alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- b) Alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito,

estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;

- c) Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.9).

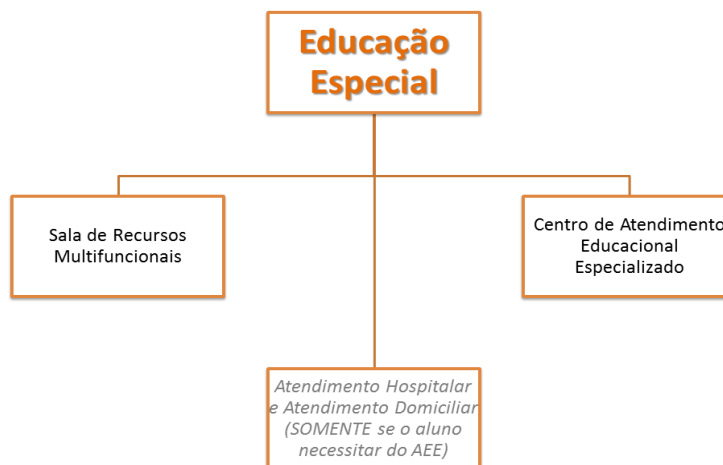
Por sua vez, o AEE, unicamente com caráter complementar e/ou suplementar, passa a ser ofertado preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais (SRM's) ou em centro de atendimento educacional especializado impactando no fechamento das classes e escolas especiais, cujas formas de atendimento passam a não ser mais reconhecidas pela política, e na inclusão dos alunos atendidos até então por esses serviços no ensino regular. Essa mudança exige da educação especial uma reorganização e resignificação de encaminhamentos.

Em consequência, os alunos público-alvo da educação especial passam a ser matriculados nas SRM's tendo em vista que o MEC, por meio do Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais¹⁴, começa a induzir os municípios/estados a transformarem os serviços da educação especial até então existentes em SRM's com o envio de materiais pedagógicos e tecnológicos para comporem estes espaços.

No que se refere ao atendimento domiciliar e hospitalar, a política de educação inclusiva menciona tais atendimentos atrelados à formação do profissional especializado no atendimento educacional o qual necessita aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar de sua atuação em tais espaços para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Ou seja, a educação especial só se fará presente nos casos em que os alunos necessitarem de algum dos seus serviços e/ou recursos, conforme se observa na FIGURA 4. A Resolução nº 04/2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu art. 6º, ressalta que, em casos de AEE em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a educação especial de forma complementar e/ou suplementar (BRASIL, 2009).

¹⁴ Abordar-se-á na sequência os diferentes programas e ações que o MEC, por meio da SECADI, tem desenvolvido para subsidiar o processo de inclusão educacional junto aos municípios/estados.

FIGURA 4 - LÓCUS DA OFERTA DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ACORDO COM A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (BRASIL, 2008)



FONTE: A autora (2015).

Em relação a esta mudança de *lócus* de oferta dos serviços da educação especial, Garcia (2013) comenta que a modalidade educação especial, que no início da década se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE, na perspectiva inclusiva, passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE da sala de recursos multifuncionais. Ou seja, percebe-se que a diretriz política oficial teve a clara intenção de reduzir a educação especial ao atendimento educacional especializado, em detrimento de outros serviços historicamente importantes no cenário nacional. No entanto, apesar da consistência desse ordenamento político, a prática demonstra que há possibilidades distintas de interpretação e efetivação dessa política, como se observará nos dados coletados nesta pesquisa de campo¹⁵.

Analisando as diretrizes de cada um dos dois documentos aqui discutidos pode-se afirmar que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) é pautada pelo princípio da integração, posto que pressupõe a organização do sistema de cascatas¹⁶ e, a Política Nacional de Educação Especial

¹⁵ Ver capítulo 4.

¹⁶ Segundo Mantoan (1998), o sistema de cascatas é uma metáfora para a integração escolar e se traduz por uma estrutura que deve favorecer o ambiente o menos restritivo possível, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, para transitar no sistema, da classe regular ao ensino especial e vice versa.

na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), fundamenta-se na concepção de inclusão total.

Em síntese, tendo em vista as discussões realizadas em relação às diretrizes nacionais para a educação especial a partir dos anos 2000, destaca-se que:

- A modalidade educação especial na perspectiva inclusiva passou a ter um atendimento privilegiado sendo aquele referenciado no atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos multifuncional (SRM);
- O público-alvo das políticas de educação especial passa a ser constituído pelos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A modalidade educação especial assume duas características principais: a complementaridade e/ou a suplementaridade para os alunos em idade escolar obrigatória;
- A sala de recursos multifuncional (SRM) é o *lócus* privilegiado para a oferta do AEE;
- As instituições filantrópicas continuam como beneficiárias de financiamento público, embora secundarizadas como alternativa de AEE.

Um aspecto que merece destaque na análise da política é a questão do financiamento da educação especial. Uma vez que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) determina que o AEE deva acontecer de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular, assegura-se a dupla matrícula como uma forma de comprometer o sistema de ensino a matricular os alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino recebendo o atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recurso multifuncional (SRM), no contraturno. Este financiamento foi instituído por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) conforme disposto no art. 6º do Decreto nº 6.571/2008:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. (BRASIL, 2008).

Além da dupla matrícula, de acordo com o art. 5º do Decreto nº 7.611/2011,

A União também prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede regular de ensino. (BRASIL, 2011).

Este apoio técnico compreende um conjunto de ações que envolvem o aprimoramento do atendimento educacional especializado (AEE) já ofertado; a implantação de sala de recursos multifuncionais (SRM's); a formação continuada dos profissionais para a oferta do AEE; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva; a adequação arquitetônica; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e, até mesmo, a estruturação de núcleos de apoio e/ou acessibilidade nas instituições públicas federais de ensino superior (BRASIL, 2008). Ou seja, uma gama de atrativos para que todos os alunos público-alvo da educação especial estejam matriculados no ensino regular e recebam o AEE enquanto atendimento complementar e/ou suplementar e para que os sistemas educacionais sejam transformados em sistemas educacionais inclusivos.

Neste sentido, o MEC, por meio da SECADI, criou um conjunto de programas, projetos e ações para subsidiar os diferentes municípios/estados frente o processo inclusivo buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os alunos, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Tais programas possuem quatro eixos de destino, sendo:

- a) Formação de gestores e educadores;
- b) Produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos;
- c) Disponibilização de recursos tecnológicos;

d) Melhoria da infraestrutura das escolas¹⁷.

Entre eles destaca-se: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa BPC na Escola; Transporte Escolar Acessível; e Projeto Educação Infantil 100% Acessível: acesso, permanência e qualidade¹⁸.

Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado de infraestrutura para os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país, buscando efetivar a educação inclusiva (KASSAR, 2011). Apresenta-se, a seguir, sinteticamente, cada um deles.

O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial visa apoiar a formação continuada de profissionais para atuar nas SRM's e em classes comuns do ensino regular sendo realizado em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior (IPES). Por meio dele são ofertados cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR)¹⁹ cujo foco é a formação do profissional generalista para atuar com

¹⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>>. Acesso em 11 jul. 2015.

¹⁸ Existem outros programas e projetos, mas que, devido ao contexto deste trabalho, não serão discutidos. São eles:

- Programa Incluir - Acessibilidade à Educação Superior que objetiva promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior;
- Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que objetiva apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos;
- Projeto Livro Acessível que objetiva promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional da Biblioteca Escolar, assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis;
- Prolibras - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa que objetiva, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras;
- Programa Observatório da Educação que promove a formação de mestres e doutores em educação, estimulando o desenvolvimento de estudos e pesquisas em nível de pós-graduação que tenham como característica a utilização dos dados existentes no INEP, entre os quais, o Censo da Educação Superior, o Censo da Educação Básica, o ENEM, o ENADE, o SAEB, a Prova Brasil, o Cadastro Nacional de Docentes e o Cadastro de Instituições e Cursos.

¹⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas?id=17431>>. Acesso em 19 jul. 2015.

todos os alunos público-alvo da educação especial – alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**, instituído por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, bem como o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Além de apoiar a organização e a oferta do AEE, disponibilizado de forma complementar e/ou suplementar aos alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem, tem como objetivos:

- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (Portal MEC/SECADI, 2015)²⁰.

Assim sendo, o MEC/SECADI, por meio desse programa, disponibiliza as escolas públicas de ensino regular um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado²¹. Em contrapartida, o sistema de

²⁰ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 jul. 2015.

²¹ As salas de recursos multifuncionais são compostas, de acordo com a versão 2011/2012, de: a) equipamentos: 2 computadores, 2 estabilizadores, impressora multifuncional, roteador wireless, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, teclado colmeia, lupa eletrônica e notebook; b) mobiliários: mesa redonda, 4 cadeiras para mesa redonda, 2 mesas para computador, 2 cadeiras giratórias, mesa para impressora, armário e quadro branco; c) materiais didáticos pedagógicos: software para comunicação aumentativa e alternativa, esquema corporal, sacolão criativo, quebra cabeças superpostos – sequência lógica, bandinha rítmica, material dourado, tapete alfabético encaixado, dominó de associação de ideias, memória de numerais, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, kit lupas manuais, alfabeto Braille, dominó tátil, memória tátil e plano inclinado – suporte para livro.

Em 2011 os kits passaram por atualização visando atender às demandas dos sistemas de ensino sendo adicionado aos materiais já existentes: impressora Braille – pequeno porte, scanner com voz, máquina de escrever em Braille, globo terrestre tátil, calculadora sonora, kit de desenho geométrico, 2 regletes de mesa, 4 punções, 2 soroban, 2 guias de assinatura, caixinha de números e 2 bolas com guizo.

E, em 2012/2013, os kits foram atualizados com mais: 2 notebooks, impressora multifuncional, material dourado, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, dominó tátil, memória tátil, alfabeto Braille, caixinha de números, 2 bolas com guizo, bola de futebol com guizo, lupa eletrônica, scanner com voz, máquina de escrever em Braille, mouse estático de esfera e teclado expandido com colmeia.

ensino disponibiliza o espaço físico para a implantação da SRM, bem como o professor especializado para atuar no AEE, ficando também responsável pela guarda dos materiais.

O **Programa Escola Acessível** constitui, de acordo com o MEC, uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, concorrendo para a efetivação da meta de inclusão plena. Este programa objetiva promover a acessibilidade e inclusão dos alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações.

O programa é direcionado para escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e distrital contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais destinando recursos financeiros para:

- Adequar arquitetura e estruturalmente, os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade;
- Adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual;
- Adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva. (Portal MEC/SECADI, 2015)²².

O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - **Programa BPC na Escola**, instituído pela Portaria Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, visa garantir o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência de zero a 18 anos, já beneficiárias do BPC, por meio de ações articuladas entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério da Educação (MEC), O Ministério da Saúde (MS) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), envolvendo compromissos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

²² Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 jul. 2015.

O Programa BPC na Escola possui quatro eixos principais, sendo:

- 1) Identificar entre os beneficiários do BPC²³ até 18 anos aqueles que estão na escola e aqueles que estão fora da escola;
- 2) Identificar as principais barreiras para o acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC;
- 3) Realizar estudos e desenvolver estratégias conjuntas para superação destas barreiras; e
- 4) Realizar acompanhamento sistemático das ações e programas dos entes federados que aderirem ao programa. (Portal MEC/SECADI, 2015)²⁴.

Por meio deste programa a equipe técnica municipal constituída para este fim aplica o Questionário para Identificação das Barreiras para o Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência²⁵ junto aos beneficiários do BPC cadastrando, na sequência, as informações no Sistema BPC na Escola. A partir das informações levantadas cada secretaria – saúde, educação, assistência social – diante de seu âmbito de atuação, assume a responsabilidade de realizar ações conjuntas, com responsabilidades e competências partilhadas, visando à formulação e implementação de políticas públicas de acesso à educação, saúde, ao trabalho e a convivência familiar e comunitária voltadas aos beneficiários do BPC.

O **Transporte Escolar Acessível** tem como objetivo responder a uma das principais demandas da população: a falta de transporte acessível, que muitas vezes impede a frequência dos estudantes com deficiência à escola. A ação prioriza municípios com maior número de beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) em idade escolar obrigatória e que estão fora da escola. Os veículos devem ser utilizados para transportar alunos com deficiência e com outras necessidades educacionais especiais para a escola e também para o atendimento educacional especializado (AEE). Os municípios com maior número de beneficiários

²³ O Benefício de Prestação Continuada – BPC é um benefício, garantido pela Constituição Federal, de um salário mínimo mensal pago às pessoas com deficiência, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, e aos idosos com 65 anos ou mais, que não recebem aposentadoria. É coordenado pelo MDS e operacionalizado pelo Instituto Nacional do seguro Social (INSS).

²⁴ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9947-documento-orientador-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 jul. 2015.

²⁵ O Questionário para Identificação das Barreiras para o Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência consiste de 119 questões sendo dividido por nove partes, como seguem: informações gerais; tipos de deficiência; acesso à escola; trabalho; produtos e tecnologia assistiva; apoio e relacionamento; acesso às políticas públicas; moradia e ambiente; e justificativa do não preenchimento do questionário.

do BPC em idade escolar obrigatória fora da escola realizam a adesão ao programa por meio do Programa Caminho da Escola – Transporte Escolar Acessível²⁶.

O **Projeto Educação Infantil 100% Inclusiva: acesso, permanência e qualidade** objetiva promover a inclusão escolar das crianças com deficiência, de zero a cinco anos, na educação infantil, na rede regular de ensino. Trata-se de ação recente sendo lançado em abril do ano de 2014. Seus objetivos específicos consistem em:

- Estabelecer parceria com os municípios e respectivos sistemas de ensino para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à organização e à oferta da educação infantil inclusiva, em municípios que não apresentam 100% de inclusão nessa etapa da educação básica;
- Promover estratégias de identificação e eliminação de barreiras que impedem o pleno acesso de crianças com deficiência, de zero a cinco anos, à educação infantil, nas escolas comuns da rede comum/regular de ensino;
- Acompanhar a execução do projeto no âmbito dos municípios, considerando o crescimento da taxa de matrícula de crianças com deficiência na educação infantil, a ampliação da formação dos profissionais que atuam na área e a efetivação das condições de acessibilidade, no contexto da educação infantil. (MEC/SECADI, 2016)²⁷.

O projeto deve ser implementado pelas Secretarias Municipais de Educação com o apoio do MEC/SECADI/SEB diante do desenvolvimento das seguintes atividades: realização de diagnóstico; sistematização de dados, apresentação de diagnóstico educacional e elaboração de Plano de Ação; formação continuada na perspectiva inclusiva dos profissionais que atuam na educação infantil; aplicação de instrumentos de acompanhamento dos planos de ação; análise dos planos e proposição de adequações; e produção de relatórios de acompanhamento e avaliação.

No capítulo 4 pode-se observar o desenho que os programas e projetos apresentados nesta seção estão dando aos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba e, conseqüentemente, contribuindo para a concretização dos objetivos

²⁶ A Resolução do MEC/FNDE nº12/2012 estabelece os critérios para que os entes participantes do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear recursos, visando à aquisição de veículos acessíveis para o transporte escolar no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR.

²⁷ Destaca-se que este projeto não se encontra disponível na página do MEC/SECADI. Um dos locais disponíveis é: <http://issuu.com/esplam/docs/projeto_educacao_infantil_100_in>. Acesso em 13 jan. 2016.

da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

3.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

Como já mencionado anteriormente, quase a totalidade dos municípios pesquisados sofrem influências das diretrizes político-administrativas do estado do Paraná uma vez que não possuem sistema próprio de ensino. Os desdobramentos de tais diretrizes destacam o estado no cenário nacional pela singularidade da oferta da modalidade de educação especial tendo em vista as divergências com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Assim sendo, discute-se brevemente sobre a política estadual de educação especial, a fim de possibilitar uma melhor compreensão da organização da educação especial nos diferentes municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba.

As considerações aqui apresentadas foram realizadas por meio da análise de alguns documentos disponíveis na página de divulgação da Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR) na internet “Portal Dia a Dia Educação”²⁸, entre os quais se destacam: a Deliberação nº 02/2003, que institui normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná (PARANÁ, 2003), sendo este o principal documento orientador das ações da educação especial no estado²⁹, e as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), cujo documento apresenta os fundamentos filosóficos, teóricos e legais da educação especial no estado, entre outros aspectos. Destaca-se que ambos os documentos são anteriores à publicização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

²⁸ Trata-se de uma ferramenta tecnológica integrada ao site institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) que objetiva disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=212>>. Acesso em 13 jan. 2016.

²⁹ A Deliberação nº 02/2003 está passando por alteração no ano de 2016 por meio de consulta pública direcionada pelo Conselho Estadual de Educação.

Foram analisadas também as instruções vigentes que normatizam critérios para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) nas diferentes áreas, a saber: a Instrução nº 002/2008, que estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da surdez – CAES, serviço de apoio especializado, no ensino regular; a Instrução nº 020/2010, que orienta a organização e funcionamento do AEE na área da deficiência visual; a Instrução nº 010/2011, que estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos multifuncional (SRM) Tipo I – para a Educação Básica na área das altas habilidades/superdotação; a Instrução nº 014/2011, que estabelece critérios para o AEE em SRM – Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos; e a Instrução nº 016/2011, que estabelece critérios para o AEE em SRM Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, sendo este um dos principais documentos que norteiam a oferta do AEE nos municípios pesquisados.

Faz parte desta análise outro documento que trata da escolarização em instituições filantrópicas da educação especial no estado do Paraná, a Resolução nº 3.600/2011, que autoriza a alteração na denominação das escolas de educação especial para escolas de educação básica, na modalidade de educação especial, garantindo as escolas mantidas por instituições filantrópicas mesmo tratamento jurídico dispensado às demais unidades educacionais que integram a rede estadual de ensino.

A **Deliberação nº 02/2003** atende em sua totalidade as prerrogativas das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), uma vez que foi publicada dois anos após este documento, concebendo a modalidade da educação especial enquanto aquela que:

[...] assegura educação de qualidade a todos os **alunos com necessidades educacionais especiais**, em todas as etapas da educação básica, e **apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares**, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania. (PARANÁ, 2003, grifo da autora).

De acordo com o texto, os alunos atendidos pela educação especial são considerados aqueles que apresentam **necessidades educacionais especiais** sendo, tais necessidades, definidas não só pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, como também pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem.

Evidencia-se aqui a amplitude deste conceito uma vez que as ações da educação especial não estão voltados para um público específico de aluno, mas sim, para a condição que ele pode se encontrar em algum momento de sua caminhada educacional. Neste sentido, as necessidades educacionais especiais podem ser decorrentes de dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades de comunicação e sinalização; condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos; e superdotação ou altas habilidades exatamente como proposto no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Essa deliberação enfatiza que a modalidade da educação especial no estado do Paraná tem como finalidade **apoiar, complementar e/ou suplementar e substituir** os serviços educacionais regulares. Em consequência, o atendimento educacional especializado (AEE), conforme já mencionado, pode ocorrer também em classes e escolas especiais, ou estar sendo oferecido por outros serviços e apoios especializados, tais como:

- a) **Serviços especializados:** classes hospitalares, atendimento pedagógico domiciliar, centro de apoio pedagógico, centro multidisciplinar de atendimento especializado, educação profissional e atendimentos clínico-terapêuticos e assistenciais;
- b) **Serviços de apoio especializado:** professor especializado, professor-intérprete, professor itinerante, professor de apoio permanente em sala de aula, instrutor de Língua Brasileira de Sinais – Libras, recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos, salas de recursos e centros de atendimento especializado. (PARANÁ, 2003, grifo da autora).

Os serviços de apoio especializado são ofertados no contexto da sala de aula ou enquanto atendimento complementar, no contraturno, por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais objetivando possibilitar o acesso e a complementação do currículo aos alunos que deles se beneficiam.

No documento **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**, publicado em 2006, anuncia-se que a política de educação especial do estado do Paraná se opõe a política nacional

direcionada pelo MEC/SECADI defendendo a matrícula de todos os alunos no ensino regular, na perspectiva dos direitos humanos e do direito à educação. A Secretaria Estadual de Educação (SEED), por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), situa seu posicionamento político na educação especial, a partir de uma concepção denominada **inclusão responsável**, partindo da premissa de que:

(...) a inclusão educacional é mais que a presença física, é mais que acessibilidade arquitetônica, é mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como um movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares. (PARANÁ, 2006, p.39).

A SEED argumenta, nesse documento, que, mesmo compreendendo que os alunos público-alvo da educação especial devem estar matriculados no ensino regular, entende-se que há uma parcela de crianças e adolescentes com grave comprometimento e especificidades a serem atendidas e que, para isto, o melhor local seria a classe ou a escola especial – serviços substitutivos ao ensino regular. Em consequência, a política de educação do estado do Paraná prevê a continuidade da oferta de apoios e serviços especializados, tanto no contexto regular quanto em escolas especiais.

O documento enfatiza, entre outros aspectos, a importância de currículos abertos e flexíveis para o atendimento às necessidades educacionais especiais de todos os alunos envolvendo ações de flexibilizar e/ou adequar o currículo. Retoma a rede de apoio à inclusão, evidenciada na Deliberação nº 02/2003, e ofertada por meio de: serviços e apoios especializados que se destinam ao atendimento dos alunos; serviços de apoio pedagógico especializado que se realizam no contexto da sala de aula, ou em contraturno, por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais; e serviços especializados realizados em classes e/ou escolas especiais.

No documento o conceito de necessidades educacionais especiais procura superar a ideia de que somente os alunos com deficiência seriam alvo das políticas de inclusão. Ele é ampliado em relação a ótica dos problemas de aprendizagem – decorrentes de quadros orgânicos vinculados a deficiências ou distúrbios – envolvendo também problemas advindos de condições socioculturais diversas e

econômicas desfavoráveis, reconhecendo que recursos e serviços educacionais diferenciados daqueles comumente utilizados no contexto educacional, para a maioria dos alunos, serão indicados (PARANÁ, 2006).

Por sua vez, as ações da educação especial destinam-se a alunos com necessidades educacionais permanentes em função de dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações de desenvolvimento; dificuldades de comunicação e sinalização; e superdotação ou altas habilidades.

Contudo, ao analisar as **Instruções nº 002/2008, nº 020/2010, nº 010/2011, nº 014/2011 e nº 016/2011**, em nenhum momento observa-se o uso do termo “alunos com necessidades educacionais especiais”. Tais documentos utilizam o termo específico por área de atendimento – alunos com cegueira e baixa visão, alunos com altas habilidades/superdotação, alunos surdos etc – e, na Instrução nº 010/2011, encontra-se em relação ao alunado o termo utilizado pela atual política nacional de educação especial - alunos público-alvo da educação especial. Neste sentido, percebe-se que, aos poucos, a educação especial do estado do Paraná começa a se apropriar do vocabulário empregado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) em seus documentos. Além disto, os serviços da educação especial no estado também se voltam unicamente para os alunos público-alvo da educação especial, ou seja, para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com exceção do atendimento para os alunos com transtornos funcionais específicos³⁰ também contemplados nas Instruções nº 014/2011 e nº 016/2011 e beneficiários de longa data das ações direcionadas pela educação especial no estado. Por meio do QUADRO 1 pode-se visualizar melhor esta situação.

³⁰ Os transtornos funcionais específicos se referem aos distúrbios de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia).

QUADRO 1 - *LÓCUS* DE OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ALUNADO DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

Nº da Instrução	<i>Lócus</i> de oferta do AEE	Alunado
002/2008	Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez - CAES	Alunos surdos
020/2010	SRM Tipo II e/ou Centro de AEE na Área da Deficiência Visual - CAEDV	Alunos cegos, de baixa visão ou outros acometimentos visuais
010/2011	SRM – Tipo I	Alunos com altas habilidades/superdotação
014/2011	SRM – Tipo I na EJA	Alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos
016/2011	SRM – Tipo I	Alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos

FONTE: Portal Dia a Dia Educação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná³¹.
Elaboração da autora (2016).

Com exceção da área da surdez, todas as demais já possuem como ***lócus do AEE a sala de recurso multifuncional (SRM)*** diferenciado-as por Tipo I e Tipo II, sendo que, na primeira situação, o atendimento volta-se para os alunos com deficiência, exceto aqueles que possuem deficiência visual, público da SRM do Tipo II, e para o atendimento dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e também, enquanto diferencial do estado, para os alunos com transtornos funcionais específicos. Esta organização vem ao encontro das diretrizes da atual política nacional de educação inclusiva que também faz a mesma distinção de público diante de ambas as salas.

Ressalta-se ainda que todas as instruções, com exceção da nº 002/2008, amparam-se também ou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ou nos decretos, resoluções e diretrizes que a complementam.

Por meio do QUADRO 2 evidencia-se a justaposição³² dos serviços da educação especial realizada pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) para se adequar às diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na

³¹ Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>>. Acesso em 17 jan. 2016.

³² A justaposição significa compor dois modelos com concepções distintas sem mudança estrutural, ou seja, há mudança apenas na forma (terminologia), mas não no conteúdo (integração) já que os serviços antigos não são eliminados.

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, conseqüentemente, se beneficiar do conjunto de programas e ações do MEC/SECADI transformando as salas de recursos existentes em salas de recursos multifuncionais – Tipo I, bem como o Centro de Atendimento Educacional Especializado na área visual em sala de recursos multifuncionais – Tipo II. Encontra-se pendente apenas a regulamentação do Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da surdez para efetivar a adequação de nomenclatura para SRM Tipo I, o que nas ações internas já vem ocorrendo³³. Dessa forma, identifica-se um encaminhamento de “adesão” total à política de implantação das SRMs como modelo preferencial na oferta do AEE, defendida pelo governo federal.

³³ Internamente os municípios recebem informação eletrônica sobre as mudanças relacionadas à nomenclatura dos serviços no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE). Na área da surdez a mudança ocorreu em 2014 onde o Centro de Atendimento Especializado na referida área passou a ter a seguinte nomenclatura: Sala de Recursos Multifuncional – Surdez.

QUADRO 2 - ALTERAÇÃO NA NOMENCLATURA DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DECORRÊNCIA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (BRASIL, 2008)

Serviços disponibilizados até 2011 atendendo às diretrizes da política para a educação especial (BRASIL, 2001)			Serviços disponibilizados a partir de 2012 atendendo às diretrizes da política para a educação inclusiva (BRASIL, 2008)		
Serviço	Área de atendimento	Etapa da Educação Básica	Serviço	Área de atendimento	Etapa da Educação Básica
CE	- TGD - DM/DI		CE	- DI	- anos iniciais do EF
SR	- TGD	- anos iniciais e finais do EF	SRM – Tipo I	- DI, DFN, TGD e TFE	- anos iniciais e finais do EF/ensino médio - EJA
	- DM/DI e TFE	- anos iniciais e finais do EF			
	- AH/SD	- anos iniciais e finais do EF - ensino médio		- AH/SD	- anos iniciais e finais do EF/ensino médio
CAE	- DV	- anos iniciais e finais do EF	SRM – Tipo II	- DV	- anos iniciais e finais do EF/ensino médio
CAE	- Surdez	- anos iniciais e finais do EF	SRM	- Surdez	- anos iniciais e finais do EF
CAE	- DFN	- anos iniciais e finais do EF			
EEE	- DM/DI e MD		Escola de educação básica na modalidade de educação especial	- DM/DI e MD	

FONTE: Orientações do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional aos municípios em relação ao código de curso (Sistema Estadual de Registro Escolar/SERE) e códigos de demanda para os serviços de apoio especializado, 2009 e de 2015.

Elaboração da autora (2016).

LEGENDA: - CE: Classe Especial
 - SR: Sala de Recursos
 - CAE: Centro de Atendimento Especializado
 - EEE: Escola de Educação Especial
 - TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento
 - DM/DI: Deficiência Mental/Deficiência Intelectual
 - TFE: Transtornos Funcionais Específicos
 - AH/SD: Altas Habilidades/Superdotação
 - DV: Deficiência Visual
 - DFN: Deficiência Física Neuromotora
 - MD: Múltipla Deficiência
 - SRM: Sala de Recursos Multifuncional
 - EF: Ensino Fundamental

As informações do QUADRO 2 evidenciam a mudança de nomenclatura em relação aos serviços da educação especial no estado do Paraná para se adequar as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, percebe-se que houve apenas mudança de terminologia, uma vez que a organização e concepção de atendimento continuou sendo a mesma ficando, desta forma, escancarada a justaposição dos serviços evidenciada anteriormente.

Nota-se também que o funcionamento das classes especiais estão unicamente voltadas para os anos iniciais indicando não existir atualmente este serviço nas unidades educacionais da rede estadual de educação e que o alunado do Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Física Neuromotora passou a receber atendimento na sala de recursos multifuncional juntamente com os alunos que possuem deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Em relação às instituições especializadas filantrópicas, a **Resolução nº 3.600/2011** autorizou a alteração na denominação das escolas de educação especial para escolas de educação básica, na modalidade de educação especial, garantindo a estas instituições, mantidas por entidade que comprovarem finalidade não lucrativa e conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação (SEED), tratamento igual ao dispensado às demais escolas da rede pública. Ou seja, elas passaram a integrar o Sistema Estadual de Ensino e, conseqüentemente, a gozar dos mesmos direitos e deveres que um estabelecimento de ensino da rede estadual de educação.

Destaca-se que esta alteração de denominação das escolas especiais foi uma alternativa que o governo estadual encontrou para manter o financiamento dessas instituições tendo em vista que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) determinava que a educação especial não teria caráter substitutivo ao ensino regular. Desta forma, figurando como escolas de educação básica, as instituições especializadas filantrópicas continuaram a desenvolver as suas atividades no estado do Paraná, beneficiando-se do financiamento público, sendo a maior parte delas pertencentes ao terceiro setor³⁴, e continuaram a figurar entre os serviços contemplados e intervindo diretamente na

³⁴ O terceiro setor é constituído por organizações sem fins lucrativos, não governamentais, que têm por objetivo gerar serviços de caráter público.

política da educação especial do estado, desenvolvendo atividades autônomas em prol de interesses próprios.

No que se refere, em específico, à análise da hegemonia existente das instituições filantrópicas diante da política de educação especial do estado do Paraná e a transformação da escola especial em escola de educação básica na modalidade de educação especial, destacam-se os estudos de Moraes (2011) e de Salles (2013).

Moraes (2011), em sua pesquisa de mestrado, analisou as políticas de educação especial no Paraná a partir da gestão do governador Roberto Requião (PMDB - 2003 a 2010) à luz das relações socioeconômicas e ético-políticas que se estabelecem a partir das tendências nacionais e internacionais de inclusão educacional. A pesquisa se realizou por meio da análise documental de fontes que são representativas da política de educação especial do Paraná no período estudado, que consiste na manutenção das escolas especiais em colaboração com o terceiro setor por meio de contratos de gestão. À época existiam 394 instituições mantenedoras de escolas de educação especial, sendo que 384 eram entidades filantrópicas que mantinham convênio de cooperação técnica e financeira com o estado. Isso significa que, de acordo com o estudo realizado, as instituições filantrópicas respondiam por 97% dos atendimentos ofertados em escolas especiais. Consequentemente, a pesquisa evidenciou que, durante a gestão do governador Roberto Requião, as ações desenvolvidas para a oferta dos serviços ao atendimento educacional dos alunos com deficiência intelectual em escolas especiais foram gradativamente se consolidando com o fortalecimento e a expansão das entidades filantrópicas, amparadas por recursos públicos. Situação esta que tem continuidade e fortalecimento até os dias atuais.

Salles (2013), em seu estudo de mestrado, analisa a política de implantação da escola de educação básica na modalidade de educação especial no estado do Paraná, a partir de pesquisa de campo em quatro instituições especializadas jurisdicionadas aos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba e Região Metropolitana Norte e Sul, objetivando compreender quais mudanças ocorreram com a alteração da denominação para “escolas especiais” quanto aos aspectos pedagógicos e administrativos. Por meio deste estudo a autora constatou que: a) existem inúmeros desafios para a efetivação da política de inclusão no estado do Paraná; b) a política de implantação da escola de educação básica na modalidade

de educação especial trouxe mudanças quanto aos aspectos administrativos; c) os aspectos pedagógicos ainda necessitam ser efetivados, principalmente no que tange à avaliação, ao currículo e ao projeto político pedagógico; d) a escola de educação básica na modalidade de educação especial é um espaço importante e necessário para o público com alto comprometimento; e) inúmeras dificuldades para que o contexto da produção de texto se efetive no contexto da prática, o que dificulta a implantação da escola de educação básica na modalidade de educação especial.

Por meio do que foi exposto percebe-se que o principal embate ideológico diante da política de educação especial do estado do Paraná frente à política instituída pelo Ministério da Educação (MEC) continua sendo no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência intelectual. As diretrizes da educação especial do estado já estão adequadas, no sistema, para a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de forma complementar e/ou suplementar. Segundo o texto do documento “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos” (PARANÁ, 2006), a forte tendência à institucionalização na política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no estado pode ser considerada um dos fatores que contribuem para a resistência de pais e professores à inclusão escolar.

Os serviços ofertados pela escola de educação básica na modalidade de educação especial para um determinado público específico - alunos com deficiência intelectual - foram e ainda se fazem necessários. Contudo, a política da educação especial no estado do Paraná necessita ser analisada com maior criticidade tendo em vista o uso de dinheiro público em instituições filantrópicas para a execução de serviços que deveriam ser de responsabilidade do estado em instituições públicas.

Exemplo disto é o programa “Todos Iguais pela Educação”. Lançado em março de 2013 no Canal da Música, em Curitiba, garantiu um investimento para o referido ano de R\$436 milhões para as instituições filantrópicas por meio de assinatura de termo de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's), associações filiadas a Federação Estadual das Instituições de Reabilitação do Paraná (FEBIEX) e demais entidades mantenedoras de instituições de educação básica na modalidade de educação especial.

O programa “Todos Iguais pela Educação” é constituído por um conjunto de ações integradas com recursos destinados a investimentos em pessoal, custeio administrativo e infraestrutura, além de ônibus para o transporte (QUADRO 3). Por meio desse programa as instituições filantrópicas passaram a receber os mesmos investimentos das demais unidades da rede estadual de educação como equipamentos, recursos para obras descentralizadas, merenda escolar e outros.

As medidas beneficiaram 413 escolas e entidades que atendiam à época a 42.618 alunos com deficiência. Durante o ato solene o vice governador Flávio Arns, e também representante das entidades filantrópicas de educação especial do terceiro setor, destacou que, *“em dois anos, o valor dos convênios foram ampliados em 185% e, quase em sua totalidade, para atender as instituições filantrópicas”*.

O programa foi sancionado como lei em 12 de agosto de 2013 por meio da Lei nº 17.656/2013, a qual formaliza e institui uma política pública que reconhece as instituições filantrópicas que ofertam educação básica na modalidade de educação especial como parte integrante da rede pública estadual e transforma o auxílio financeiro em apoio permanente.

QUADRO 3 - INVESTIMENTO DO PROGRAMA “TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO” – 2013/2014³⁵

Investimento	Finalidade	Quantidade
R\$ 388 milhões	Atendimento dos alunos e pagamento de profissionais	- 413 escolas e instituições - 42.618 alunos - 14.699 profissionais (professores, pedagogos, diretores, secretários, atendentes, instrutores, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e administrativos)
R\$ 16,5 milhões	Ampliação e reforma das escolas conveniadas	- 110 escolas beneficiadas
R\$ 19,8 milhões	Ônibus escolar adaptado	- 110 veículos
R\$ 2,1 milhões	Merenda	
R\$ 3,7 milhões	Mobiliário	
R\$ 1,3 milhões	Laboratórios de Informática	- 100 escolas beneficiadas
R\$ 2,8 milhões	Equipamentos para alunos com deficiência visual	
R\$ 1,13 milhões	Programa Brigada Escolar	
R\$ 436 milhões		

FONTE: Portal Griffon Brasil³⁶.
Elaboração da Autora (2016).

Em relação as informações apresentadas por meio do QUADRO 3 destaca-se que, a época, das 413 instituições educacionais de educação especial que realizaram Convênio de Cooperação Técnica com o Estado do Paraná, somente 10 eram instituições educacionais municipais. Ou seja, quase a totalidade dos R\$ 388 milhões voltados para atendimento dos alunos e pagamento dos profissionais foi direcionado para as instituições filantrópicas.

Percebe-se que o investimento maior do convênio volta-se para o pagamento de profissionais que, em sua totalidade, é pago com recurso do governo estadual. O investimento no transporte escolar acessível e, em especial, nas reformas e/ou ampliações das instituições filantrópicas também é considerável.

O cenário existente em relação a educação especial de investimento em instituições filantrópicas contribuindo para a continuidade da oferta da educação especial enquanto substitutiva ao ensino regular faz com que o estado do Paraná tenha a menor taxa de inclusão do Brasil em relação aos demais estados – apenas

³⁵ Dados em relação a esse programa estão disponíveis na mídia somente em relação aos anos de 2013/2014. Acredita-se que pelo impacto no orçamento público o programa não teve continuidade em proporções tão significativas.

³⁶ Disponível em: <http://www.griffon.com.br/Portal/Griffon/noticiaDetalhe.aspx?nCdConteudo=26794>>. Acesso em 29 fev. 2016.

50%³⁷. A justaposição de serviços dessa modalidade também contribui com esse cenário atrelado a certo imobilismo local na política de inclusão. Isto se deve ao fato do estado ser governado sob concepções políticas contraditórias e influenciados por grupos com poder político muito forte.

Em síntese, diante da política de educação especial no estado do Paraná, observa-se que:

- A Deliberação nº 02/2003 não apresenta novidades de concepção, tratando-se de documento legal que reproduz os princípios das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e mantém a política de integração;
- As Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006) é um documento de concepção de transição da política de integração para a inclusão, alinhado ao ideário de integração, enquanto legitimação da história de institucionalização do Paraná, operando na manutenção da educação especial para todos os alunos com necessidades educacionais especiais;
- As instruções vigentes e que normatizam os critérios para a oferta do AEE nas diferentes áreas de atendimento são textos legais que objetivam se adequar no sistema à codificação nacional – salas de recursos multifuncionais, sem mudança na concepção e prática, continuando a alimentar a política de integração;
- Houve mudança de terminologia – alunos com necessidades educacionais especiais para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, os serviços da educação especial continuam a atender os mesmos alunos e contrariando o disposto na política nacional no atendimento dos alunos com transtornos funcionais específicos;
- Houve mudança no discurso integração/inclusão, mas permanência do continuum de serviços;
- Houve alteração dos nomes do atendimento educacional especializado uma vez que todos os serviços existentes passaram

³⁷ Ver capítulo 4, seção 4.3 – Oferta do Atendimento Educacional Especializado.

para a nomenclatura de sala de recursos multifuncionais (SRM), mas permanência da concepção de atendimento;

- As políticas contraditórias existentes influenciadas por grupos com poder político muito forte tem contribuído para que o estado do Paraná tenha a menor taxa de inclusão do Brasil – 50%.

4 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA: MAPEANDO A REALIDADE DOS MUNICÍPIOS

O delineamento metodológico desta pesquisa teve como eixo norteador a seguinte questão: “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva produziu mudanças nas concepções e práticas na gestão da educação especial dos diferentes municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, a partir de 2008?”

Para o procedimento de coleta de dados foram realizadas duas etapas, entre os meses de abril e julho do ano de 2015, sendo ambas distintas e complementares.

A **etapa I** compreendeu a **pesquisa documental**, realizada durante o mês de abril de 2015, e envolveu a análise de textos legais e oficiais, publicizados pelo setor responsável pela educação especial de cada município pesquisado, bem como a análise do formulário preenchido pelos gestores da educação especial (APÊNDICES A ao E). Esta etapa possibilitou acesso aos seguintes dados:

- a) **Marcos normativos:** leis, decretos, resoluções e instruções normativas que fundamentam os encaminhamentos da educação especial no município;
- b) **Políticas inclusivas implementadas pelo município:** políticas implementadas pelo município para apoiar o processo de inclusão educacional no ensino regular;
- c) **Oferta do AEE:** locais onde ocorre o AEE, alunado, quantidade de salas existentes, período, quantidade de alunos atendidos;
- d) **Alunado:** quantidade de alunos com deficiência e com outras necessidades educacionais especiais matriculados na Rede Municipal de Ensino - RME nas diferentes etapas e modalidades (geral e por particularidade);
- e) **Acessibilidade nos prédios escolares:** número de unidades educacionais com acessibilidade total, parcial ou inexistente;
- f) **Programas existentes subsidiados pelo MEC/SECADI:** Conhecimento e adesão dos programas subsidiados pelo MEC/SECADI para apoiar o processo de inclusão educacional nos municípios, como: Programa Implantação de Salas de Recursos

Multifuncionais, Transporte Escolar Acessível, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Acessível, entre outros;

- g) **Outros documentos:** Organograma da Secretaria Municipal de Educação e do Setor da Educação Especial.

A **etapa II** compreendeu a **aplicação de entrevista semiestruturada**, sendo realizada com os gestores atuais da educação especial de cada município pesquisado com a utilização de um roteiro previamente elaborado com questões abertas, possibilitando maior liberdade de resposta por parte dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e julho de 2015 e registradas por meio de gravação em áudio, posteriormente transcritas, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A).

As questões envolveram os seguintes eixos temáticos (APÊNDICE F):

- a) Histórico da educação especial no município;
- b) Concepção do gestor diante da educação inclusiva;
- c) Políticas educacionais inclusivas;
- d) Avaliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);
- e) Outros aspectos intervenientes da política de inclusão do município.

A análise de diferentes documentos da primeira etapa possibilitou uma percepção mais efetiva em relação à organização da gestão da educação especial nos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, contribuindo, também, para o (re)direcionamento e/ou aprofundamento de questionamentos e levantamento de informações complementares durante a entrevista (etapa II).

Salienta-se que, por questões éticas, a pesquisadora não respondeu as perguntas da entrevista como gestora de um dos municípios pesquisados, tendo em vista que a sua “voz” permeia todo o trabalho aqui apresentando. Ressalta-se também que os dados obtidos na etapa I e o conteúdo do discurso dos gestores coletados nas entrevistas (etapa II) foram apresentados e analisados conjuntamente procurando-se realizar um diálogo significativo entre eles, enriquecendo ainda mais a pesquisa ora apresentada.

Assim sendo, o campo de estudo constituiu-se de 13 secretarias municipais de educação, dos 14 municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, mais especificamente o setor responsável pela gestão de políticas educacionais inclusivas de cada município – coordenações da educação especial. Somente o município de Almirante Tamandaré não aceitou participar deste estudo. Desta forma, os 13 municípios que compõem a Área Metropolitana Norte de Curitiba e que fazem parte desta pesquisa são: Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná. A localização destes municípios pode ser melhor visualizada por meio da figura abaixo.

FIGURA 5 - MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM A ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA



FONTE: Wikipédia³⁸
Adaptado pela autora (2015).

Diante da apresentação dos dados levantados por meio da pesquisa documental e do discurso dos gestores da educação especial, cada município recebeu aleatoriamente o nome de uma letra do alfabeto com o intuito de se preservar a identidade tanto do gestor quanto do município. Neste sentido, diante

³⁸ Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/4/4d/Mapa-regiao-metropolitana2.gif/280px-Mapa-regiao-metropolitana2.gif>>. Acesso em 23 fev. 2016.

dos 13 municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba utiliza-se, ao se referir a cada um deles, as letras do alfabeto (de A a M).

A escolha desses municípios se deu principalmente pelo fato da pesquisadora atuar como gestora da educação especial em um dos municípios que integram a Área Metropolitana Norte de Curitiba, bem como pela ausência de pesquisas direcionadas à gestão da educação especial nessa região, com o intuito de contribuir com o direcionamento de políticas educacionais inclusivas uma vez que, a maioria dos municípios pesquisados, possui características bastante singulares, tendo os mais baixos índices de desenvolvimento do estado do Paraná.

Exemplo dessa especificidade encontra-se no fato de que 7 desses 13 municípios pesquisados fazem parte do Vale do Ribeira, que abrange territórios das regiões leste do Paraná e sul de São Paulo, região esta que não conseguiu alcançar o desenvolvimento sofrendo intervenções do governo tanto em âmbito estadual como federal³⁹. A economia da região é baseada na agricultura, principalmente de subsistência, e na extração mineral e vegetal, o que faz com que a maioria das famílias tenha uma baixa renda, muitas delas vivendo na linha de pobreza.

As dificuldades dessa região são comprovadas pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), sendo considerado o mais baixo do estado – 0,69 (FIGURA 6). Doutor Ulysses, por exemplo, um dos municípios pesquisados e que faz parte do Vale do Ribeira, apresenta o segundo pior índice de desenvolvimento dos 399 municípios paranaenses – 0,627 – menor do que a média nacional que é de 0,764, e da registrada em Curitiba – 0,856 – a mais alta do estado do Paraná e cuja distância entre ambas as cidades – capital e Doutor Ulysses - é de apenas 131 quilômetros⁴⁰ (FIGURA 6).

³⁹ Desde 2008 os municípios do Vale do Ribeira fazem parte do Projeto Territórios da Cidadania. Implantado pelo governo federal, o qual objetiva promover o desenvolvimento econômico e universalizar ações básicas de cidadania. Disponível em: <www.territoriosdacidadania.gov.br>. Acesso em 11 jan. 2016.

⁴⁰ Dados do Censo de 2010 do IBGE (Instituto de Geografia e Estatística) disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Lista_de_municípios_do_Paraná_por_IDH>. Acesso em 11 jan. 2016.

FIGURA 6 - IDH DE CURITIBA E DOS MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DA ÁREA METROPOLITANA NORTE



FONTE: Wikipédia⁴¹
Adaptado pela autora (2016).

Para se ter uma ideia das características da região, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano (longevidade, educação e renda) e apresentada no Atlas de Desenvolvimento Humano dos Municípios no Brasil (PNUD, 2010), dos 5.465 municípios brasileiros, Doutor Ulysses ocupa a posição de 5.253º (0,546), Itaperuçu de 3.357º (0,637), Bocaiúva do Sul de 3.291º (0,640) e Adrianópolis é o de 2.738 (0,667)⁴². Esse índice é revelador da desigualdade social dessa região.

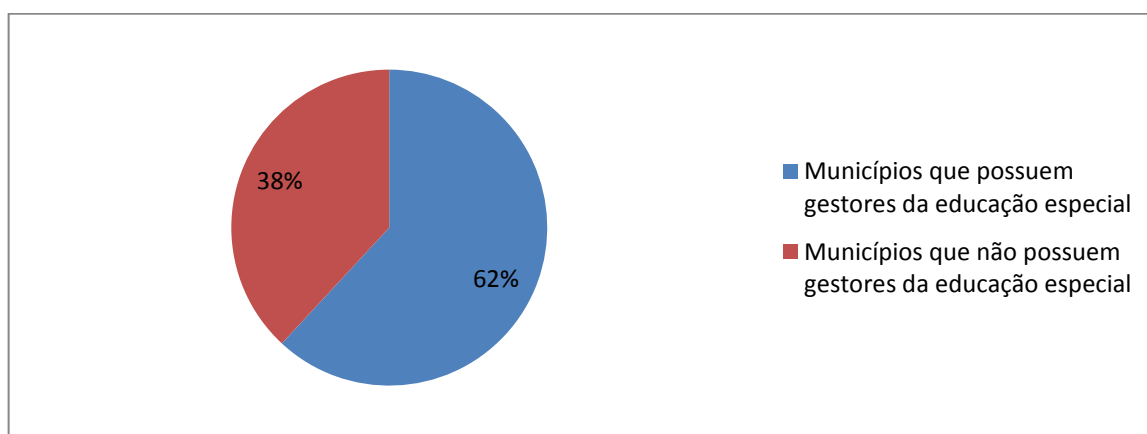
Assim sendo, foram considerados sujeitos desta pesquisa 13 gestores responsáveis pela educação especial dos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba. Destaca-se que oito desses municípios possuem um gestor responsável exclusivamente pelo direcionamento dessa modalidade de

⁴¹ Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_do_Paran%C3%A1_por_IDH>.
Acesso em 23 fev. 2016.

⁴² Dados do PNUD, disponível em:
<http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li_AtlasMunicipios>. Acesso em 24 abr. 2016.

ensino, ou seja, apenas 62% dos municípios possuem gestor/coordenador da educação especial conforme demonstra o GRÁFICO 2. Nos outros cinco municípios, o estudo foi desenvolvido junto ao responsável maior da educação no município ou por representante indicado por ele.

GRÁFICO 2 - PERCENTUAL DE MUNICÍPIOS QUE CONTAM OU NÃO COM GESTOR RESPONSÁVEL EXCLUSIVAMENTE PELOS ENCAMINHAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



FONTE: A autora (2015).

Almeida, Rocha e Silva (2012)⁴³, num estudo realizado no estado do Espírito Santo intitulado “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de educação especial”, também se depararam com um panorama semelhante, com ausência de setor responsável pela educação especial ou pessoa com cargo/função responsável pelas ações dessa modalidade na maioria dos municípios participantes do estudo.

Essa situação é preocupante quando envolve a gestão de políticas educacionais inclusivas uma vez que aqueles que mais necessitam de ações afirmativas podem ficar a margem do processo educacional, diante das inúmeras demandas que uma secretaria de educação possui para o atendimento das diferentes etapas e modalidades.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) previa que “os sistemas de ensino deveriam constituir e fazer

⁴³ ALMEIDA, Mariangela Lima de; ROCHA, Marcos Leite; RAULINO e SILVA, Rayner. A Formação continuada de gestores públicos de educação especial: o contexto teórico-metodológico da pesquisa. In: JESUS, Denise Meyrelles (Org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação – ES, 2012 (Coleção Educação).

funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva". Em 2004, o MEC/SEESP publica quatro volumes vinculados ao "Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade", com diretrizes para a família, a escola e o município e reafirma que a construção de um sistema educacional inclusivo deve prever a função do "dirigente da educação especial" para coordenar o processo de construção de uma nova realidade educacional, com ações voltadas aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2004).

É preocupante que muitos municípios pensem a política educacional inclusiva sem destinar um espaço de destaque à gestão da educação especial, área de atenção pública que necessita de planejamento sistemático, definição de objetivos e metas e destinação de recursos públicos para promover ações afirmativas.

Ao apresentar essa situação de fragilidade diante da gestão da educação especial nos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba este estudo ganha maior relevância, pois se acredita que, para que cada município possa efetivar políticas educacionais inclusivas, necessita primeiramente ter gestor responsável pela modalidade da educação especial. Neste contexto questiona-se: Diante de municípios que carecem de políticas públicas por que será que não existe pessoa responsável para encaminhar ações para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial?

Por meio do QUADRO 4 apresenta-se a formação dos oito gestores da educação especial, no âmbito da graduação e da pós-graduação, e o tempo de atuação na rede municipal de ensino (RME) e à frente da educação especial (EE).

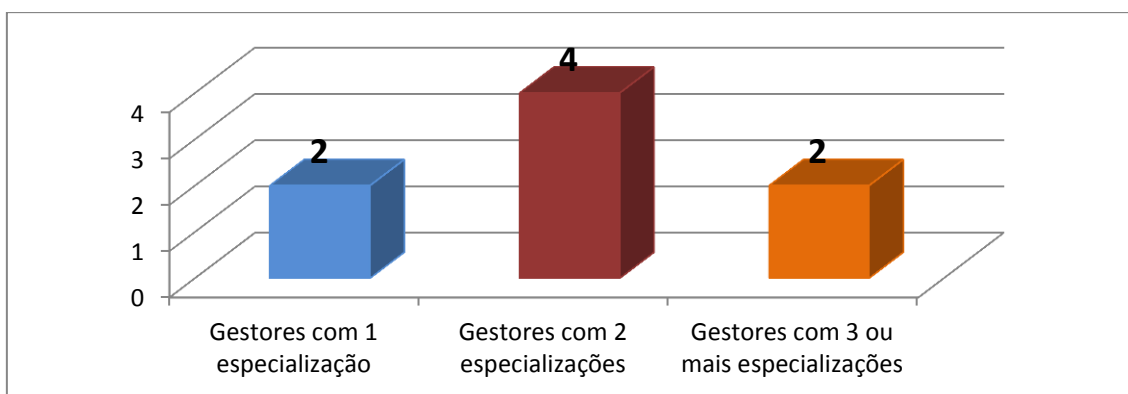
QUADRO 4 - FORMAÇÃO E TEMPO DE ATUAÇÃO DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA

Graduação			Pós-Graduação			Tempo de atuação no município e como gestora da EE				
Curso	Quantidade	Município	Curso	Quantidade	Município	Tempo de atuação	Na RME	Município	Como gestora da EE	Município
Pedagogia	06	A, C, H, I, J e K	Educação Especial	06	C, D, F, H, I e J	1 mês a 5 anos	01	H	05	A, C, F, H e K
Psicologia	01	F	Psicopedagogia	05	C, D, H, I e K	6 a 10 anos	02	A e F	02	I e J
Letras	01	D	Diversidade e Inclusão	01	A	11 a 15 anos	02	D e I	01	D
			Educação Infantil	01	C	16 a 20 anos	02	C e J		
			AEE	01	I	Acima de 21 anos	01	K		
			Gestão das Organizações Educacionais	01	I					
			Organização do Trabalho Pedagógico	01	J					
			Concepção Sistêmica	01	F					
Total	08					Total	08		08	

FONTE: A autora (2016).

Por meio dos dados do QUADRO 4, observa-se que, no que se refere à formação, a maior parte dos gestores possui graduação em Pedagogia, totalizando seis profissionais. Todos são pós-graduados e, a maioria deles, possui mais de um curso em nível de especialização (GRÁFICO 3). Percebe-se, neste sentido, que os oito municípios além de terem uma pessoa específica responsável pela gestão da educação especial, contam também com profissionais qualificados em nível de pós-graduação (especialização).

GRÁFICO 3 - QUANTIDADE DE ESPECIALIZAÇÕES DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA



FONTE: A autora (2015).

Analisando o leque de especializações pode-se dividi-las em cinco grupos, sendo:

- a) Formação voltada para atuação na primeira etapa da Educação Básica: Educação Infantil;
- b) Formação voltada para a gestão pedagógica: Gestão das Organizações Educacionais e Organização do Trabalho Pedagógico;
- c) Formação voltada para atuação em âmbito da psicologia: Concepção Sistêmica;
- d) Formação voltada para atuação na modalidade da educação especial: Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial e Diversidade e Inclusão;

- e) Formação voltada para atuar com os distúrbios de aprendizagem: Psicopedagogia.

Dos cinco grupos descritos, apenas a formação do grupo “d” está diretamente ligada à educação especial contemplando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Educação Especial e a Diversidade e Inclusão. Ou seja, embora os gestores tenham mais de um curso em nível de especialização, esta formação está voltada a outras etapas da Educação Básica.

Outro aspecto que merece destaque é o de que, embora todos os gestores da educação especial sejam especialistas, dois deles não possuem formação específica nesta área (municípios A e K).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96, em seu art. 59, inciso III, destaca que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...]”, ou seja, formação no âmbito da educação especial.

A Secretaria Estadual de Educação do estado do Paraná (SEED/PR), por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), também exige que os profissionais que atuam na educação especial tenham formação em educação especial. De acordo com o art. 33 da Deliberação nº 02/2003, a formação de professores para a educação especial em nível superior dar-se-á:

- I. Em cursos de licenciatura em educação especial associados ou não à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II. Em curso de pós-graduação específico para educação especial;
- III. Em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente. (PARANÁ, 2003).

Entende-se, desta forma, que tal exigência deveria também ser estendida ao gestor responsável por essa modalidade de ensino no município.

Outro dado que se destaca é o número de gestores com especialização em Psicopedagogia. Este curso nasce no Brasil no final da década de 1970, início da década de 1980, tendo como objeto de estudo a aprendizagem. Barbosa (2009, p. 8), em relação ao nascimento da Psicopedagogia, ressalta que:

Seu surgimento veio, não como mais uma especialidade a se incorporar a tantas outras dentro da escola, mas como uma especialidade que tinha como objeto de estudo a aprendizagem e, posteriormente, o ser que aprende, de caráter interdisciplinar, que objetivava somar com a escola, considerando a sua realidade.

Ainda, de acordo com esta autora:

A Psicopedagogia vem se constituindo não como um saber à parte, que passa a reinar e ditar procedimentos sem considerar a realidade escolar, mas como uma área de estudo e de atuação que, ao compreender as especificidades da aprendizagem e do aprendiz, pode colaborar com a escola em diversos âmbitos de atuação (...). (Ibidem, 2009, p.8)

Embora a formação em Psicopedagogia possibilite aos gestores da educação especial um olhar mais aprofundado do ensino e aprendizagem contribuindo para a identificação de obstáculos nesse processo e, dentre eles, dos alunos da educação especial, essa formação nunca constituiu exigência para atuar na educação especial tal qual ocorre em relação à formação específica em educação especial. Por muitos anos, em contrapartida, tornou-se comum que os profissionais da educação no estado buscassem especialização nesta área tendo em vista, entre outros aspectos, a sua relação direta com a educação/educação especial.

Ainda em relação ao QUADRO 4, no que se refere ao tempo de atuação dos gestores da educação especial na rede municipal de ensino (RME), percebe-se que essa experiência no município não é critério exigido para atuar na gestão da educação especial, diante da disparidade verificada entre o tempo de serviço dos gestores. A maior parte deles iniciou sua atuação na educação especial nos últimos quatro anos. Em seus relatos, essa situação está evidenciada:

“[...] daí mudou a gestão e aqui permaneci agora como coordenadora daí. Já vai fazer uns 3, 4 anos que estou como coordenadora da educação especial e do Centro de Atendimento Especializado à Criança”. (MUNICÍPIO F)

“Eu comecei no início na gestão desse prefeito, faz o que...dois anos, foi 2013”. (MUNICÍPIO H).

“[...] Em 2012 eu assumi a direção do CEMAIE...a direção do CEMAIE e junto a chefia da educação especial, em 2012 e 2013. Em 2014 eu...houve uma divisão, né. Então o CEMAIE ganhou uma direção própria e eu fiquei somente responsável, né, pelo acúmulo de função mesmo, pela demanda do trabalho, eu fiquei responsável somente agora pela chefia da educação especial [...]”. (MUNICÍPIO J).

“Faz três (03) meses que estou à frente da educação especial do município”. (MUNICÍPIO K).

Neste sentido, os gestores da educação especial com menor experiência na função assumiram a gestão dessa modalidade de ensino a partir de 2011 num contexto de efetivação da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A fala do gestor do município J merece especial atenção no que diz respeito ao acúmulo de demandas que este profissional possui no âmbito de uma secretaria de educação. A partir de 2014, ele passou a atuar unicamente na “chefia da educação especial” para dar conta de encaminhar as ações necessárias de um gestor no município em que atua. Esse relato nos suscita o questionamento: Por que 38% dos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba não possuem o setor responsável pela educação especial nas secretarias municipais de educação? Será que nesses municípios não existem demandas em relação ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial ou essa função não é vista como prioritária? A ausência desse gestor seria decorrente da compreensão de “educação especial” subordinada e incluída no sistema geral de educação?

Em síntese, no que se refere à gestão da educação especial nos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, observa-se que:

- A modalidade da educação especial necessita ganhar mais espaço e importância junto às demais equipes que compõem as secretarias municipais de educação, tendo em vista que 38% dos municípios ainda não possuem responsável pela gestão da educação especial numa região que carece de políticas educacionais inclusivas para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Os gestores têm formação em nível de especialização com exceção de dois profissionais que não possuem formação específica na área da educação especial;
- Cerca de 80% dos gestores da educação especial assumiu a gestão desta modalidade de ensino no contexto da atual política nacional de educação inclusiva.

4.1 MARCOS NORMATIVOS

Os marcos normativos contemplam leis, decretos, resoluções e instruções normativas que fundamentam e regulamentam diretrizes e procedimentos/ações da educação especial no município. Conforme as informações repassadas pelos gestores, apresentam-se, por meio do QUADRO 5, os principais documentos norteadores para os encaminhamentos da educação especial em âmbito federal, estadual e/ou municipal⁴⁴.

Em âmbito federal, os dois principais documentos apresentados que, a partir dos anos 2000, vêm direcionando os encaminhamentos da educação especial foram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), já discutidos no capítulo 3 (seção 3.1).

Em âmbito estadual, também dois documentos têm destaque, tendo em vista a importância de ambos nos encaminhamentos da educação especial nos municípios jurisdicionados ao Conselho Estadual de Educação (CEE): a Deliberação nº 02/2003, que institui Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, e a Instrução nº 016/2011, que estabelece critérios para o atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recursos multifuncional (SRM) tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Ambos os documentos foram discutidos no capítulo 3 (seção 3.2).

Em âmbito municipal apenas os municípios I e K possuem documento normativo referente à educação especial.

⁴⁴ Todos os documentos apresentados pelos municípios pesquisados estão descritos no Apêndice G.

QUADRO 5 - MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA EM ÂMBITO FEDERAL, ESTADUAL E/OU MUNICIPAL.

Município	Âmbito Federal				Âmbito Estadual				Âmbito Municipal	
	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001)	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	Especifica outros documentos	Não se embasa em nenhum documento	Deliberação nº 02/2003	Instrução nº 016/2011	Especifica outros documentos	Não se embasa em nenhum documento	Possui marcos normativos	Inexistente
A				X		X				X
B				X				X		X
C			X				X			X
D	X	X						X		X
E			X					X		X
F				X				X		X
G				X		X				X
H										
I	X	X			X				X	
J										
K	X					X			X	
L				X				X		X
M				X				X		X
Total	03	02	02	06	01	03	01	06	02	09

FONTE: A autora (2015).

Diante dos documentos utilizados pelos municípios, bem como dos dados do QUADRO 5, percebe-se que, embora existam documentos na esfera federal e estadual para amparar as diretrizes da educação especial em âmbito local, eles não são objeto de conhecimento da maioria dos gestores da educação especial. Dos treze municípios pesquisados, apenas três deles mencionaram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e somente dois a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esta constatação é preocupante tendo em vista que ambos os documentos têm como objetivo efetivar diretrizes para a organização e implantação da modalidade da educação especial na rede municipal de ensino.

No que se refere aos documentos que fundamentam a educação especial em âmbito estadual, o desconhecimento dos marcos legais também foi evidenciado. Dos municípios pesquisados somente um fez menção ao principal documento do estado do Paraná que institui normas para a educação especial – Deliberação nº 02/2003, e apenas três municípios mencionaram a Instrução nº 016/2011, voltada diretamente à oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Um número significativo de municípios – seis no total – não declarou o embasamento legal para efetivar a gestão da educação especial.

Exemplo dessa situação em relação ao desconhecimento dos documentos pode ser verificado no discurso dos gestores:

“Nós não temos um documento específico. As deliberações que vai chegando é o Núcleo que manda e já manda direto pra escolinha especial (...)”. (MUNICÍPIO E).

“Esse documento [se referindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva] eu nunca tive acesso a ele. Comentaram assim, mas já faz muito tempo, mas eu não cheguei a ler, a me aprofundar no assunto”. (MUNICÍPIO G).

Esse desconhecimento diante dos documentos que embasam e direcionam as ações da educação especial é extremamente preocupante, uma vez que, o domínio legal e a clareza na sua compreensão, são requisitos básicos à efetivação de políticas educacionais adequadas ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial superando o caráter assistencial que essa modalidade de ensino assumiu, de forma histórica equivocada. Esse desconhecimento evidencia também a necessidade de formação continuada para os gestores da educação especial, tal como destacam Almeida, Rocha e Silva (2012, p. 141):

[...] o *corpus* de conhecimento constituído a partir de diferentes pesquisas aponta, também, para a necessidade de investimentos na formação de gestores em educação especial, mediante as diretrizes que vem sendo construídas tanto em âmbito nacional quanto estadual para a modalidade na perspectiva da inclusão escolar.

Dos treze municípios pesquisados, apenas um tem sistema próprio de ensino (município I), o que justifica a normatização em âmbito municipal indicada com diretrizes político-pedagógica para a educação especial na rede municipal de ensino (APÊNDICE G). Os demais municípios estão subordinados ao aparato legal emanado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), mesmo sem conhecer e se beneficiar da legislação implementada por este órgão.

Os municípios, por serem jurisdicionados aos Núcleos Regionais de Educação (NRE's) da Secretaria Estadual de Educação (SEED), recebem (ou deveriam receber) orientação direta da equipe técnica da educação especial do NRE da Área Metropolitana Norte de Curitiba, a qual compete:

[...] coordenar as especialidades de deficiências visual, auditiva, física, mental, superdotação, condutas típicas, sala de recursos, organizando reuniões e/ou eventos que possibilitem a formação continuada de professores e equipes pedagógicas das escolas que atendam alunos com necessidades educativas especiais. Também, compete assessorar pedagogicamente as equipes pedagógicas dos estabelecimentos regulares de ensino e secretarias municipais no processo de identificação, triagem e avaliação no contexto escolar e inclusão de alunos nos serviços de apoio especializados (pais, professores e avaliadores). (PARANÁ, 2016)⁴⁵.

Diante do exposto, observa-se que a equipe técnica da educação especial do NRE possui duas atribuições distintas e abrangentes, sendo a primeira a de coordenar os encaminhamentos nas diferentes áreas da educação especial e, a segunda atribuição, assessorar os profissionais dos municípios desde a identificação dos alunos público-alvo da educação especial até mesmo a orientação para o atendimento nos serviços de apoio especializado e formação continuada para os profissionais.

Os gestores do município têm clareza do papel dessa equipe técnica, conforme se percebe nas falas a seguir:

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=81>>. Acesso em 13 jan. 2016.

“(...) Toda a orientação é deles [se referindo à equipe do Núcleo Regional de Educação]. Tudo que precisa, o que ocorre, quando não sabe que atitude tomar, tem o Núcleo que dá a orientação”. (MUNICÍPIO A).

“Na verdade a gente recebe orientação do Núcleo. Então nós seguimos todas as orientações do Núcleo. E o Núcleo sempre manda pra gente mudanças nas normas, na deliberação que a gente segue”. (MUNICÍPIO H).

Estas falas evidenciam certa passividade dos gestores da educação especial dos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba e, ao mesmo tempo, demonstram a fragilidade da equipe técnica da educação especial desse setor maior da educação que não está desempenhando as suas atribuições como deveria. Esta situação também pode ser verificada por meio das seguintes falas:

“(...) representa que tem uma carência assim de estar mais junto, sabe, município com o estado...como a gente segue as orientações né, do estado, de estar mais junto assim, pra na prática ser um trabalho melhor, sabe. Não só receber lá a deliberação, a instrução, e daí tá, faça, aconteça! Eu sinto essa necessidade sabe”. (MUNICÍPIO C)

“Nem a própria SEED consegue responder o Núcleo, nem o Núcleo consegue responder a gente. Daí vira uma bola de neve...daí a gente chega lá e questiona e a gente acaba sendo chata”. (MUNICÍPIO E)

Em síntese, diante dos marcos normativos que embasam os encaminhamentos da educação especial nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba, observa-se que:

- Os principais documentos norteadores da educação especial tanto em âmbito nacional quanto estadual não são objeto de conhecimento da maioria dos gestores evidenciando, desta forma, inexistência de embasamento legal e teórico diante dos encaminhamentos dessa modalidade de ensino nos municípios;
- Apenas um dos municípios pesquisados possui sistema próprio de ensino e, conseqüentemente, legislação própria para direcionar as ações da educação especial em âmbito municipal;
- Existem fragilidades diante da equipe técnica da educação especial do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Norte de Curitiba no que se refere à coordenação dos encaminhamentos nas diferentes áreas da educação especial, bem como, no assessoramento dos profissionais nos municípios, incluindo também a oferta de formação continuada.

4.2 ÂMBITO DE ATUAÇÃO DO SETOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS DIFERENTES MUNICÍPIOS

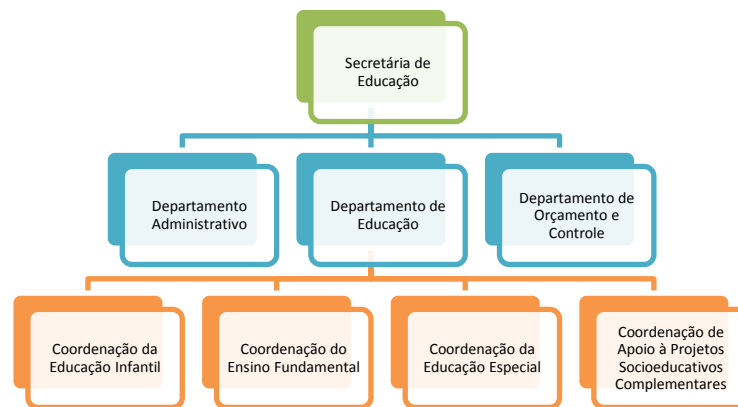
Para se analisar o âmbito de atuação do setor da educação especial nos diferentes municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba solicitou-se o organograma de cada Secretaria Municipal de Educação, bem como o organograma do setor da educação especial.

Tendo em vista os documentos apresentados pontua-se que: dois dos treze municípios não possuem organograma - municípios B e M, e, outros três, não encaminharam nenhum documento - municípios E, H e L. Por sua vez, o município G apresentou um descritivo dos profissionais que atuam junto a Secretaria Municipal de Educação com as ações que cada um desenvolve. Assim sendo, se analisou sete organogramas das Secretarias Municipais de Educação dos municípios A, C, D, F, I, J e K a fim de verificar o âmbito de atuação do setor responsável pela educação especial de cada município tendo em vista as demais etapas e modalidades de ensino.

Destaca-se que não houve divergência entre os organogramas dos diferentes municípios percebendo-se que o setor responsável pela educação especial pode estar atrelado diretamente ao secretário(a) municipal e, diante de alguns municípios, pode existir outro órgão intermediário para o qual a educação especial está subordinada podendo ser um departamento pedagógico ou coordenação geral. No entanto, nos sete municípios mencionados, a educação especial encontra-se no mesmo patamar que o ensino fundamental e a educação infantil.

Para uma melhor visualização demonstra-se abaixo, por meio da FIGURA 7, o organograma do município F, o qual representa também a estrutura dos demais municípios.

FIGURA 7 - ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO F

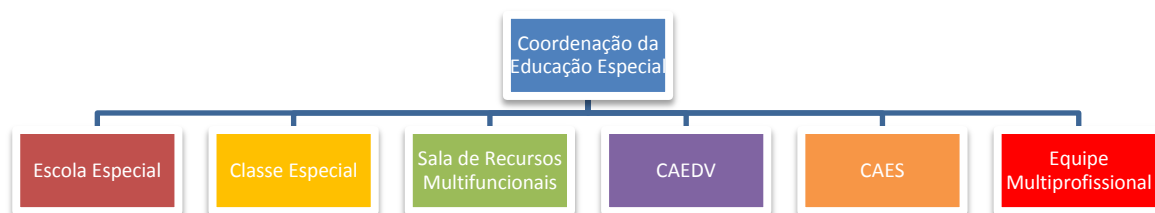


FONTE: A autora (2015).

Já em relação ao organograma do setor responsável pela educação especial, teve-se acesso ao documento de apenas 5 dos 13 municípios pesquisados. Foram eles: municípios C, F, I, J e K. A análise deste organograma objetivava verificar a organização e composição da modalidade para a implementação de políticas municipais inclusivas.

Destaca-se que o setor da educação especial geralmente é intitulado de coordenação, mas pode também ser chamado de seção ou gerência dependendo do município. As ramificações deste setor ora estão voltadas para os serviços da educação especial, ora para o trabalho da equipe multidisciplinar responsável pela realização das avaliações psicoeducacionais. De acordo com a FIGURA 8, pode-se observar esta realidade por meio do organograma do município K. Apenas em um dos cinco municípios, o setor da educação especial amplia o seu âmbito de atuação estando atrelado também a inclusão educacional, sendo este o município I.

FIGURA 8 - ORGANOGRAMA DO SETOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO K



FONTE: A autora (2015).

Diante desse cenário observa-se a inexistência de profissionais para orientar e acompanhar o processo de inclusão educacional, como também a inexistência de profissionais responsáveis pela articulação das ações dos diferentes serviços ofertados. E, ainda, inexistência de profissionais que promovam formação continuada para os diferentes profissionais tanto dos que atuam diretamente no ensino regular quanto dos profissionais especializados para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE). As consequências em relação a isto podem ser percebidas por meio das seguintes falas:

“Nós temos muita capacitação na região, mas não específico na área da educação especial”. (MUNICÍPIO A).

“[...] a gente acaba tendo que aproveitar o que tem em outros municípios”. (MUNICÍPIO D).

“[...] a gente tenta orientar os professores, daí faz grupo de estudo, porque a gente não tem alguém.” (MUNICÍPIO E).

“Então, eu sei que a equipe é pequena perto da demanda, sabe Louize. A gente sente falta de uma equipe itinerante da inclusão. As minhas meninas, elas não dão conta de atender as classes especiais, orientar alguns casos que a gente salienta num primeiro momento (referindo-se a equipe responsável pela avaliação psicoeducacional) [...]”. (MUNICÍPIO F).

Apenas o município I apresenta uma organização diferenciada desta realidade conforme se observa na FIGURA 9.

FIGURA 9 - ORGANOGRAMA DO SETOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO I



FONTE: A autora (2015).

Intitulada Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional (GESPI), este setor conta com três (03) seções distintas, sendo uma de avaliação e acompanhamento psicológico e educacional (SEAPE), uma de apoio à inclusão educacional (SEAIN) e, outra, de apoio às deficiências sensoriais (SEADS). Embora todas as seções direcionem formação continuada, a SEAIN é a seção que possui como uma de suas atribuições específicas todo o direcionamento dos serviços da educação especial incluindo a formação específica para os professores especializados, como também a oferta de formação continuada para todos os profissionais da rede municipal de ensino, bem como comunidade em geral no que se refere à educação inclusiva. Além disto, essa seção é responsável por grande parte dos programas que apoiam a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular na rede municipal de ensino do município I.

Em síntese, no que se refere ao âmbito de atuação do setor da educação especial nos diferentes municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, observa-se que:

- No organograma das Secretarias Municipais de Educação a modalidade da educação especial encontra-se no mesmo patamar que o ensino fundamental e a educação infantil, indicando com isto que espaço no papel ela já possui no organograma dos sete municípios analisados. Os gestores da educação especial necessitam fazer uso desse espaço, demarcando a sua importância e lutando por maior autonomia e financiamento para implementar de forma mais eficaz os seus encaminhamentos;

- A grande maioria do setor da educação especial nos municípios não conta com equipe necessária para articular ações e, principalmente, realizar a formação continuada tanto para os profissionais da educação especial em relação às especificidades de atuação, quanto para os profissionais da rede municipal de ensino como um todo no que se refere à educação inclusiva.

4.3 OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial:

[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, **realiza o atendimento educacional especializado**, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, grifo da autora).

Tomando como base as informações dos diferentes municípios pesquisados observa-se que o *lócus* da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) ocorre em diferentes espaços, conforme dados da TABELA 1, e não só nas salas de recursos multifuncionais (SRM's) ou em Centro de AEE como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Percebe-se diante do panorama apresentado que todos os serviços existentes embasados na Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001) ainda encontram-se em pleno funcionamento nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba – SR, SRM, CAES, CAEDV, CAE-Surdocegueira, CE e EE.

Esses dados, levantados por meio dos gestores da educação especial dos municípios pesquisados, evidenciam novamente o desconhecimento desses profissionais em relação às diretrizes emanadas em âmbito estadual uma vez que, o estado do Paraná, já realizou a transformação dos serviços de apoio existentes em salas de recursos multifuncionais (SRM's), conforme discutido no capítulo 3 (seção 3.2). Exemplo em relação a essa dificuldade pode ser verificado por meio da fala do gestor do município K:

“Então, na verdade, assim, o público da sala de recursos a gente tem o...é...os transtornos e alguns intelectuais. E na sala de recursos a gente tá trabalhando com o autista, e eu tenho dúvidas se eu tô fazendo, se a gente tá, se a gente tá fazendo certo ou não, sabe. Eu ainda tenho dúvida nessa questão. Eu ainda não consegui mesmo é diferenciar um serviço do outro e eu sou bem franca em te dizer que eu ainda não consigo ter essa visão, qual é o atendimento de uma e qual é o atendimento de outra.” (MUNICÍPIO K).

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA PÓS POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (BRASIL, 2008)

Município	SR	SRM	CAES	CAEDV	CAE – Surdocegueira	CE	EE	Centro de AE	Outro	Qual?
A		X	X							
B		X				X	X			
C		X	X	X			X	X		
D				X		X			X	Sala de Apoio
E		X	X	X			X			
F	X	X		X	X	X	X	X		
G		X								
H		X	X	X						
I	X	X					X		X	Centro de AEE
J		X	X	X			X	X		
K		X	X	X		X	X			
L		X		X			X			
M							X			
Total	02	11	06	08	01	04	09	03	02	

FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: - SR: Sala de Recursos;

- SRM: Sala de Recursos Multifuncional;

- CAES: Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da surdez;

- CAEDV: Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual;

- CAE – Centro de Atendimento Educacional Especializado;

- CE: Classe Especial;

- EE: Escola Especial;

- AE: Atendimento Especializado;

- AEE: Atendimento Educacional Especializado.

Observa-se ainda, por meio dos dados da TABELA 1, que, dos treze municípios pesquisados, nove possuem escolas especiais sendo que, dois desses municípios, possuem duas instituições, uma mantida pela prefeitura e, outra, por instituição filantrópica. As escolas especiais foram renomeadas no estado do Paraná, por meio da Resolução nº 3.600/2011, para escolas de educação básica na modalidade de educação especial. Neste sentido, existem onze escolas de

educação básica na modalidade de educação especial em pleno funcionamento na Área Metropolitana Norte de Curitiba – duas municipais e nove filantrópicas - evidenciando, com isto, que a estrutura organizacional da educação especial ofertada ao deficiente intelectual em escolas especiais no estado do Paraná é assumida pelas entidades filantrópicas por meio de convênios de cooperação técnica e financeira firmados com a Secretaria Estadual de Educação (MORAES, 2011).

Em relação às salas de recursos multifuncionais (SRM's), todos os municípios aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação (MEC), embora dois deles não a tenham atualmente em funcionamento, por não possuírem espaço disponível para a efetivação desse serviço – municípios D e M.

Mesmo que 12 dos 13 municípios pesquisados sigam as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), que, por meio das Instruções nº 014/2011 e nº 016/2011 contemplam os alunos com transtornos funcionais específicos para os atendimentos em SRM, apenas um dos municípios atende tais alunos nesse espaço. Outros três ofertam atendimento para esse público em outros locais, sendo que em dois deles existe uma sala de recursos específica e, em outro município, sala de apoio intitulada “Oficina do Saber”. Destaca-se também que um desses três municípios atende nesta sala os alunos com diagnóstico de transtorno e déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) ampliando, desta forma, as ações da educação especial para um público maior de alunos e contrariando o disposto na política nacional.

Em relação aos alunos que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação, apenas os municípios I e K ofertam atendimento educacional especializado para este público evidenciando-se, com isso, o quanto os municípios necessitam conhecer mais sobre o assunto para poder identificar esses alunos no contexto de sala de aula do ensino comum e promover o enriquecimento curricular por meio do AEE. Já, em relação aos alunos com surdocegueira, apenas o município F conta com matrículas nessa área evidenciando, com isso, o quanto tais alunos ainda permanecem à margem do sistema, não tendo plenamente garantidos seus direitos ao atendimento educacional especializado.

O município I é o único que possui um Centro de Atendimento Educacional Especializado disponibilizando para os alunos com surdez e deficiência visual (baixa

visão e cegueira) a oferta do AEE enquanto complementação. Como consequência, pode-se observar que este município não conta mais com CAES e CAEDV provavelmente pelo fato de que esse centro de AEE incorporou o alunado público-alvo até então atendido por eles.

Outro dado interessante consiste na indiferenciação dos gestores da educação especial sobre os conceitos de atendimento especializado (AE) e atendimento educacional especializado (AEE). Dos treze municípios pesquisados, três entendem que a oferta do AEE também ocorre em Centro de Atendimento Especializado tendo em vista que, neste espaço, são atendidos os alunos público-alvo da educação especial. A fala do gestor da educação especial do município J retrata muito bem essa situação: “A oferta do AEE, daí a gente trabalha com a sala de recurso, né, e a gente entende o CEMAIE como AEE [...]”.

Os atendimentos que ocorrem no Centro de Atendimento Especializado estão voltados para os serviços de avaliação psicoeducacional, atendimento psicopedagógico, fonoaudiológico, psicológico, entre outros. Esse discernimento de termos e, principalmente, de serviços corrobora com a necessidade de formação para os gestores sobre as especificidades dos atendimentos não só pela educação especial como também os atendimentos complementares.

Ainda em relação aos diferentes serviços da educação especial existentes nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba, pode-se verificar que, de acordo com a TABELA 2, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tem conseguido implantar as salas de recursos multifuncionais (SRM's) na região. A percepção que se tem é a de que a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) tem transformado as salas de recursos (SR) até então existentes em salas de recursos multifuncionais (SRM's) para ter direito aos recursos orçamentários do governo federal destinados a esses espaços direcionando esta ação também para os diferentes municípios uma vez que eles devem seguir as diretrizes emanadas pelo estado. Como consequência, observa-se uma justaposição⁴⁶ de serviços – salas de recursos que viraram salas de recursos multifuncionais mantendo-se inalterada a concepção de atendimento, sem a

⁴⁶ Conforme mencionado anteriormente a justaposição significa compor dois modelos com concepções distintas sem mudança estrutural, ou seja, há mudança apenas na forma (terminologia), mas não no conteúdo (integração) já que os serviços antigos não são eliminados.

incorporação da concepção ideológica de atendimento na perspectiva inclusiva. Atualmente os municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba já contam com 67 SRM's.

TABELA 2 - SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EXISTENTES NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA

Serviço	Quantidade
Sala de Recursos (SR)	13
Sala de Recursos Multifuncional (SRM)	67
Centro de AEE - área da surdez (CAES)	09
Centro de AEE - área da deficiência visual (CAEDV)	13
Centro de AEE (CAE) - Surdocegueira	01
Classe Especial (CE)	38
Escola Especial (EE)	11
Outro	11 ⁴⁷

FONTE: A autora (2015).

Embora ainda existam 38 classes especiais, destas, 32 integram os serviços da educação especial de um único município - o F. Este município possui um grande desafio diante da construção de um sistema educacional inclusivo tendo em vista a política educacional municipal vigente, de caráter integrador, e a quantidade de alunos com deficiência atendidos em serviços substitutivos ao ensino regular. São 384 alunos matriculados em classe especial e 570 alunos em escola de educação básica na modalidade de educação especial (destes, 220 alunos frequentam uma APAE no próprio município e outros 350 são distribuídos em instituições especializadas no município de Curitiba). Além disto, o município possui uma lista de espera de 572 alunos com deficiência para matrícula numa escola de educação básica na modalidade de educação especial.

Esse quantitativo de alunos com deficiência sem atendimento é preocupante, o que exigiria da Secretaria Municipal de Educação de F uma análise para verificar quais alunos poderiam estar estudando em escolas no próprio bairro onde residem e recebendo os serviços da educação especial de forma complementar. No entanto, percebe-se que não há intenção do município em transformar o sistema educacional em inclusivo. Esta situação pode ser verificada no relato realizado pelo gestor da educação especial:

⁴⁷ Incluem-se aí seis Salas de Apoio, quatro Centros de Atendimento Especializado e um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado às Deficiências Sensoriais.

“[...] saiu a secretária de educação e entrou a Maria⁴⁸. E a Maria era contra a classe especial e ela disse: - Vamos fechar tudo isso aí. Falou muito brava, né. Então eu disse: - Maria, se você falar isso vão te linxar! Ela ousou falar isso num dia numa reunião de diretores...meu Deus, quase apanhou! Eu conheço o povo daqui. Então eu disse: - Pega leve que você está entrando agora, conheça mais. Aí ela foi conhecendo e falou: - Fulana do céu, meu Deus do céu, a demanda da educação especial é muito grande! Daí ela não ousou falar mais nada. Deixou quieto. Daí ela saiu e veio outra secretária. A mudança foi grande. Daí mudou a gestão e agora é a Bia. Como a Bia tava fora escutou muita reclamação sobre a inclusão. Pega leve também, conheça, veja direitinho como que estão, né, as coisas porque a gente só faz mudanças radicais quando a gente tem algo a oferecer. Não pode colocar esses alunos no ensino regular sem condições nenhuma”. (MUNICÍPIO F).

Por um lado entende-se a preocupação desse gestor da educação especial uma vez que a inclusão educacional não pode ser entendida somente como a ação de matricular os alunos público-alvo da educação especial no ensino regular sem condição de oferta de atendimento com qualidade para eles. No entanto, diante desse quadro, se questiona: Quando é que esse município estará implementando ações educacionais para que a inclusão ocorra e com qualidade? Quando é que a rede municipal de ensino de F estará preparada para trabalhar com os diferentes se os alunos público-alvo da educação especial continuam recebendo os atendimentos educacionais de forma segregada?

Observa-se também, por meio da TABELA 2, que, embora a SEED esteja direcionando os municípios a transformarem as salas de recursos em salas de recursos multifuncionais, ainda existem na região salas de recursos para atendimento específico aos alunos que apresentam transtornos funcionais específicos. Com a publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com transtornos funcionais específicos deixaram de ser alunado da educação especial e, com isto, ou subsiste o atendimento em salas de recursos que não foram fechadas, ou esses alunos foram reencaminhados para as SRM's. Essa prática corrobora com a análise da justaposição de serviços.

Destaca-se aqui a existência de Salas de Apoio em um dos municípios pesquisados como encaminhamento alternativo que a gestão da educação especial direcionou para o atendimento dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou com transtornos funcionais específicos uma vez que o município não contava com profissionais com especialização em educação especial, e sim, em psicopedagogia.

⁴⁸ Os nomes utilizados são fictícios.

Em síntese, observa-se que o número de alunos em atendimento substitutivo é significativo nos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, demonstrando, com isso, as contradições da política nacional de educação inclusiva (TABELA 3). Tendo em vista que o direito ao financiamento passa pela oferta do atendimento educacional especializado (AEE) de forma complementar e/ou suplementar, percebe-se que os municípios “driblam” o sistema alterando terminologias, mas mantendo intacta a estrutura paralela histórica da política local.

TABELA 3 - QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS NOS DIFERENTES SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EXISTENTES NOS MUNICÍPIOS COM CARÁTER COMPLEMENTAR/SUPLEMENTAR (SR, SRM, CAES, CAEDV, CAE - SURDOCEGUEIRA E CENTRO DE AEE) E COM CARÁTER SUBSTITUTIVO (CE E EE)

Complementar/suplementar		Substitutivo	
Município	Nº de alunos	Município	Nº de alunos
A	07	A	---
B	11	B	92
C	147	C	101
D	03	D	25
E	28	E	53
F	124	F	590
G	03	G	---
H	46	H	---
I	357	I	96
J	413	J	56
K	60	K	46
L	62	L	118
M	---	M	36
Total	1.261	Total	1.213

FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: (---) – Não possui serviço com caráter substitutivo⁴⁹.

Atualmente existem 1.261 alunos público-alvo da educação especial no ensino regular beneficiando-se dos atendimentos da educação especial enquanto caráter complementar e/ou suplementar e 1.213 alunos recebendo os atendimentos da educação especial de forma substitutiva em classes especiais e escolas de educação básica na modalidade de educação especial.

No entanto, quando se verifica o número de alunos atendidos unicamente em sala de recursos multifuncional (SRM) e em centro de atendimento educacional especializado, enquanto caráter complementar e/ou suplementar, desconsiderando

⁴⁹ Os municípios A, G e H não contam com escolas de educação básica na modalidade de educação especial.

os demais serviços existentes na região, comparado ao número de alunos atendidos em classe especial e escola de educação básica na modalidade de educação especial – com caráter substitutivo, a situação se inverte (TABELA 4). Percebe-se que a maior parte dos alunos público-alvo da educação especial encontra-se matriculada em serviços com caráter substitutivo ao ensino regular. São 887 alunos matriculados em serviços complementar e/ou suplementar e 1.213 alunos matriculados em serviços que substituem o ensino regular produzindo uma diferença percentual de aproximadamente 37% a menos de alunos no serviço complementar/suplementar, em relação aos serviços substitutivos. Tal dado indica novamente que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é apenas “discursiva”. Dos 13 municípios pesquisados que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba apenas os municípios I e J estão alinhados às diretrizes desta política de educação inclusiva.

TABELA 4 - QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS NA SRM, CENTRO DE AEE, CE E EE NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA

Serviços da EE	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	Total
SRM	02	11	135	---	14	40	03	38	146	331	40	62	---	822
Centro de AEE	---	---	---	---	---	---	---	---	65	---	---	---	---	65
CE	---	14	---	25	---	370	---	---	---	---	03	---	---	412
EE	---	78	101	---	53	220 ⁵⁰	---	---	96	56	43	118	36	801
Total	02	103	236	25	67	630	03	38	307	387	86	180	36	2.100

FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: (---) – município não conta com este serviço.

Destaca-se neste contexto novamente o município F que, dos 630 alunos público-alvo da educação especial matriculados nos quatro serviços elencados na TABELA 4, apenas 40 deles se encontram matriculados em salas de aula do ensino comum recebendo no contraturno o AEE, ou seja, apenas 6,35% do total de alunos público-alvo da educação especial estão matriculados no ensino regular.

⁵⁰ Não estão sendo computados os alunos do município que recebem atendimento em instituições especializadas em Curitiba tendo em vista que outros municípios também vivem essa situação, cujo número de alunos também não foi computado.

O município F conta com o maior número de alunos matriculados em sua rede municipal de ensino – 27 mil alunos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo o que possui o maior número de matrículas – 630 alunos público-alvo da educação especial. Além deste alunado, conta ainda com uma lista de espera de 572 alunos com deficiência aguardando uma vaga na escola de educação básica na modalidade da educação especial.

Diante da indagação do número de pessoas com deficiência em atendimento ou aguardando vaga, o gestor da educação especial se posicionou da seguinte forma:

“Olha, Louize, todo início de ano vem muita gente de fora morar em F, né. Então, cresce cada vez mais, assim. Eu não sei se são as pessoas que vêm morar em F. De alunos nós temos 27 mil. Então F é bem grande, tem um número bem grande de crianças. Mas eu não sei minha querida, sei que todo ano cresce esse número. No CMEI a gente tá com bastante demanda de crianças especiais, sabe. E cresce cada vez mais! Todo ano a gente se admira, assim, a gente fica até assustada. [...] Desde que eu entrei aqui sempre estão solicitando escola especial aqui em F”. (MUNICÍPIO F).

Evidencia-se que a demanda de pessoas com deficiência aguardando atendimento ultrapassa a ação do gestor da educação especial, sendo uma problemática envolvendo a gestão municipal de F que precisa desenvolver políticas intersetoriais que atendam as necessidades dessa parcela da população nas áreas da saúde, assistência social, trabalho, entre outros. Ainda de acordo com o gestor desse município:

“[...] Desde que eu entrei, sempre estão solicitando escola especial aqui em F, sabe. E sempre escutei que com certeza iam construir, mas até hoje nada. Tanto é que foi aprovado, no Plano Municipal de Educação, a construção de novas escolas. Porque a gente fez um diagnóstico e os números foram assustadores. Então tem que se construir. Não tem como não ter e ficar com a parceria, porque a gente fica limitado, né. E agora, sexta feira passada, a gente fechou convênio com as escolas especiais. Então foi aberto, né, pra todas as escolas, pra se inscrever, com toda documentação. Então vai ser pago uma quantia pra que esses alunos frequentem lá. Então a gente...então não vai sobrar vaga nenhuma, porque a gente vai pagar pelos 350 que vão pra lá. Então não vai sobrar muita vaga. Enfim, não me ajuda muito, mas ajuda as escolas de Curitiba. (MUNICÍPIO F).

O encaminhamento dado pelo município F de não ofertar os serviços da educação especial de forma complementar e/ou suplementar pode estar atendendo o interesse de um setor específico – o das instituições filantrópicas. O fortalecimento desse tipo de política educacional está prevista na meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que reconhece a oferta do

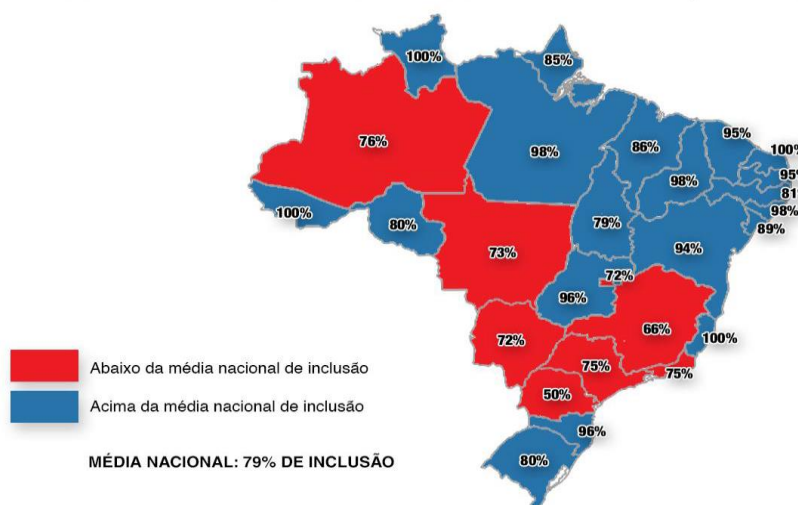
atendimento educacional especializado aos alunos da educação especial em instituições filantrópicas. Do mesmo modo, está resguardada simbolicamente a política do estado do Paraná, que prioriza o atendimento dos alunos da educação especial em escolas especiais com caráter substitutivo ao ensino regular, por meio da oferta de escolas de educação básica na modalidade de educação especial, que singularizam a política estadual no cenário nacional.

A título de ilustração novos questionamentos se fazem necessários: Será que todos os alunos matriculados em serviços com caráter substitutivo são público para escolas de educação básica na modalidade da educação especial? Alguns não poderiam estar matriculados no ensino regular recebendo o suporte dos serviços da educação especial de forma complementar? É menos oneroso para o município direcionar para o terceiro setor a responsabilidade que lhe compete? Quando é que as redes municipais de ensino enfrentarão o processo da inclusão assumindo a responsabilidade pela oferta educacional de seus alunos em instituições públicas?

Em seu conjunto, a realidade dos municípios no que se refere ao atendimento dos alunos se repete em outros no estado do Paraná corroborando dados do MEC (FIGURA 10) que indicam o estado com a menor taxa de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular – 50%, em relação à média nacional.

FIGURA 10 - TAXA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Taxa de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Básica



FONTE: Principais indicadores da educação especial – MEC/SECADI (2015).

Destaca-se neste contexto que o conceito de inclusão para o MEC está reduzido apenas ao número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial na escola de ensino comum. Esse entendimento necessita ser ampliado envolvendo também, além dos percentuais de matrículas, as condições de acesso, de permanência e de aprendizagem dos alunos com deficiências transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

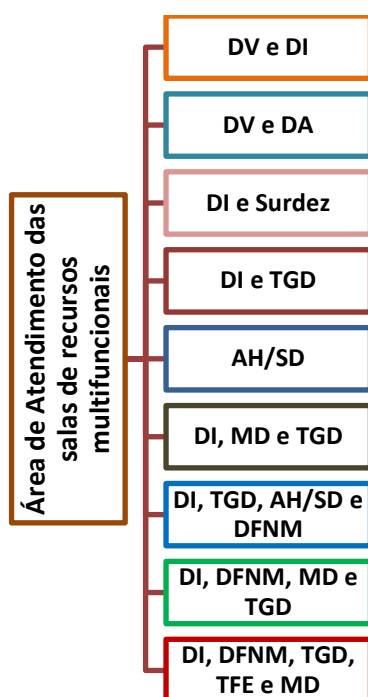
Por meio dos dados da TABELA 4 observa-se também que os municípios B e E são os que possuem o menor número de alunos matriculados em sala de recursos multifuncional. A maior parte da população desses municípios reside em áreas rurais cujas escolas são multisseriadas. Somente o município E possui 37 unidades educacionais, sendo 6 unidades em área urbana e 31 unidades rurais. Ofertar o atendimento educacional especializado (AEE) neste contexto é um dos grandes desafios para os gestores da educação especial desses municípios. Como fazer isto em uma realidade de especificidade tamanha?

Por meio da FIGURA 11 apresenta-se a variedade das áreas atendidas nas diferentes SRM's dos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba. Percebe-se que existem salas que atendem apenas uma área sendo exclusivas para os alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação, outras atendem até duas áreas – deficiência visual/deficiência intelectual, deficiência visual/deficiência auditiva, deficiência intelectual/surdez, deficiência intelectual/transtornos globais do desenvolvimento, e outras que atendem três ou mais áreas de deficiência, com particularidades e encaminhamentos metodológicos muito distintos, revelando, com isto, a falta de unidade nas diretrizes da política nacional.

A essa multiplicidade de arranjos subjaz o debate sobre a formação do professor que atua com o AEE. A política nacional não é clara quanto à formação deste profissional que atuará em SRM, apontando apenas genericamente a necessidade de formação em Educação Especial. Consideradas as atribuições do professor do AEE que envolvem desde a organização de serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias contemplando as necessidades específicas dos alunos, avaliando sua aplicabilidade e efetividade, até as orientações e articulações com professores do ensino regular, família e parcerias intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade (BRASIL, 2009), conclui-se que se trataria de um superprofissional,

cuja formação inter/multidisciplinar ainda não está contemplada no perfil dos atuais profissionais que atuam no AEE. A ação de organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na SRM diante de tamanha diversidade de agrupamentos e necessidades é um desafio à gestão da educação especial nos municípios.

FIGURA 11 - DIFERENTES ÁREAS DE ATENDIMENTO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA



FONTE: A autora (2015).

LEGENDA:

- DV: Deficiência Visual;
- DI: Deficiência Intelectual;
- DA: Deficiência Auditiva;
- TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento;
- AH/SD: Altas Habilidades/Superdotação;
- MD: Múltipla Deficiência;
- DFNM: Deficiência Física/Neuromotora;
- TFE: Transtornos Funcionais Específicos.

Outro aspecto que merece destaque volta-se para o atendimento dos alunos que apresentam transtornos funcionais específicos. Tendo em vista que a Instrução Estadual nº 016/2014 contempla também esses alunos como público-alvo da educação especial, das nove composições diferentes encontradas nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba, somente em uma delas eles são mencionados. É importante ressaltar que o documento de 2008 atribui ao ensino

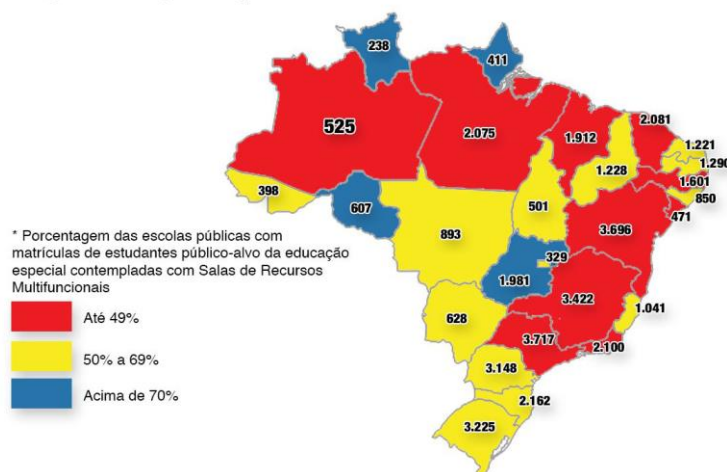
comum a responsabilidade pelo atendimento das necessidades dos alunos que apresentam transtornos funcionais específicos.

O fato dos gestores da educação especial dos municípios pesquisados muitas vezes desconhecerem os textos legais que orientam as políticas desta modalidade, tanto em âmbito federal quanto estadual, pode estar interferindo no entendimento do alunado que pode se beneficiar do trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais. Muitos municípios, ao responderem a questão que abordava esse assunto, apontaram como público-alvo de atendimento em SRM somente aqueles que estão, de fato, matriculados.

No que se refere ao **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais** pode-se verificar, por meio da FIGURA 12, a situação da distribuição das SRM's nos diferentes estados brasileiros. Somente o Estado do Paraná já foi contemplado com 3.148 salas.

FIGURA 12 - PERCENTUAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CONTEMPLADAS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais



FONTE: Principais indicadores da educação especial – MEC/SECADI (2015).

A disponibilização de SRM para as unidades que atuam unicamente na etapa da educação infantil é ação recente do MEC e, devido à obrigatoriedade do atendimento de crianças a partir de quatro anos na pré-escola impactando na otimização de todos os espaços existentes para atendimento, está sendo inviável o

aceite dos materiais para essa etapa e, até mesmo, quando contempladas, as unidades educacionais de educação infantil não estão tendo condições de efetivar o funcionamento desse serviço. Esta realidade pode ser verificada por meio dos dados da TABELA 5, onde se observa que, dos 13 municípios, apenas 6 foram contemplados com Salas de Recursos Multifuncionais para a educação infantil, totalizando somente 12 salas nesta região.

TABELA 5 - SITUAÇÃO DO RECEBIMENTO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA

Município	Nº de unidades educacionais contempladas	Nº de unidades que receberam todos os materiais	Nº de unidades que receberam parcialmente os materiais	Nº de unidades que aguardam o recebimento dos materiais
A	00	---	---	---
B	02	00	02	00
C	01	00	01	00
D	00	---	---	---
E	00	---	---	---
F	00	---	---	---
G	00	---	---	---
H	00	---	---	---
I	02	00	02	00
J	01	00	01	00
K	01	00	01	00
L	05	00	04	01
M	00	---	---	---
Total	12	00	11	01

FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: (---) – município sem quantitativo.

Essa dificuldade de espaço na educação infantil leva os municípios a matricular as crianças pequenas público-alvo da educação especial nas SRM's existentes nas escolas municipais possibilitando que a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) ocorra nesse espaço.

Em relação ao kit de materiais que compõe essa sala para a faixa etária atendida – crianças entre zero e cinco anos de idade - o gestor da educação especial de um dos municípios, cuja SRM já se encontra em funcionamento num centro municipal de educação infantil, comenta que os materiais que dela fazem parte e que já chegaram não estão voltados para as especificidades do atendimento de crianças pequenas, sendo necessária a complementação pelo município:

“[...] a gente tem uma sala de recursos multifuncional num CMEI do município. Só que a gente tá enfrentando uma batalha, porque o material que vem pra sala de recurso que veio não atende a demanda da estimulação. Então a gente precisa acrescentar material e tudo [...]” (MUNICÍPIO K).

Já a implantação de salas de recursos multifuncionais em unidades educacionais que atuam diretamente nos anos iniciais do ensino fundamental possui um panorama diferente. Os 13 municípios pesquisados já foram contemplados com 82 salas de recursos multifuncionais conforme nos mostra a TABELA 6. No entanto, dessas, apenas 48 receberam em sua totalidade os equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos. Percebe-se, por meio dos dados das TABELAS 5 e 6, que existe um período de espera entre o aceite da sala e o recebimento dos materiais em sua totalidade.

TABELA 6 - SITUAÇÃO DO RECEBIMENTO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS, NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA

Município	Nº de unidades educacionais contempladas	Nº de unidades que receberam todos os materiais	Nº de unidades que receberam parcialmente os materiais	Nº de unidades que aguardam o recebimento dos materiais
A	01	01	---	---
B	03	---	03	---
C	06	04	02	---
D	03	---	03	---
E	04	01	03	---
F	02	02	---	---
G	01	---	---	01
H	05	03	---	02
I	16	11	05	---
J	25	25	---	---
K	07	01	05	01
L	08	---	08	---
M	01	---	01	---
Total	82	48	30	04

FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: (---) – município sem quantitativo.

A quantidade de salas de recursos multifuncionais contempladas pelos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental (TABELAS 5 e 6) totalizam 94. Destas, todos os materiais que compõem o kit já chegaram em 48, mas, de acordo com a TABELA 2, existem em funcionamento atualmente 67 salas de recursos multifuncionais. Neste

sentido, a morosidade do recebimento do kit completo de materiais que compõem esse espaço pode estar interferindo no atendimento aos alunos.

Alguns municípios realizam a adesão das salas de recursos multifuncionais para os anos iniciais do ensino fundamental, mas, quando os materiais chegam, também não possuem espaço para o funcionamento do serviço. O gestor da educação especial do município D comenta em relação às dificuldades do município:

“Nós já fomos contemplados com três (03) salas de recursos multifuncionais, mas eu tive que fazer um documento para o MEC explicando que os materiais estão chegando e nós não temos espaço físico, nós não temos professores, a gente tá recebendo as verbas, a gente tá tendo que reprogramar e o medo é travar as outras verbas, as verbas poucas que vem.” (MUNICÍPIO D).

Outra situação apontada pelos gestores da educação especial dos municípios refere-se ao desconhecimento diante do uso dos recursos tecnológicos que compõem os materiais das SRM's. O gestor do município K ressalta: “[...] Só que eu penso assim, às vezes têm coisas tão boas lá dentro e a gente não sabe utilizar”. O gestor do município A também comenta sobre essa problemática:

“[...]A sala de recurso que se chama, né, multifuncional tem recebido bastante recurso esse ano e ano passado. Já recebeu bastante materiais bons. Ela recebeu impressoras boas, material de braille, máquina de digitar braille, tudo. Bastante material ela tem recebido. Mas a professora da sala comenta sempre comigo que o que ela acha muito difícil é que ela precisava de uma capacitação para ela, pra ela lidar com esse braille, com essa impressora, porque ela não tem formação”. (MUNICÍPIO A).

Se os municípios não souberem como utilizar os recursos tecnológicos todo o investimento realizado por meio da compra dos materiais não alcançará o seu objetivo. O gestor da educação especial tem papel fundamental diante dessa problemática uma vez que, na falta de profissionais qualificados, necessita buscar parceria junto ao Núcleo Regional de Educação, Universidades Federais e/ou municípios vizinhos para que possam contribuir na formação dos profissionais. O MEC/SECADI também necessita articular ações para a formação dos profissionais objetivando o uso dos equipamentos tecnológicos que compõem o kit da sala de recursos multifuncional (SRM).

Em síntese, no que se refere à oferta do atendimento educacional especializado (AEE) nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba, observa-se que:

- Embora o estado do Paraná já tenha realizado alteração de denominação dos diferentes serviços da educação especial, até então existentes, para sala de recursos multifuncional (SRM), obedecendo às diretrizes nacionais, os gestores da educação especial nos municípios ainda não internalizaram essa mudança;
- A oferta do AEE continua sendo realizada em serviço substitutivo em escolas de educação básica na modalidade da educação especial, sendo esse serviço assumido pelas instituições filantrópicas, por meio de convênios firmados com a Secretaria Estadual de Educação (SEED) e Secretarias Municipais de Educação;
- A política nacional de educação inclusiva de implantação de SRM's (MEC/SECADI) tem sido progressiva no Paraná, apesar do estado ainda contar com um número significativo de serviços substitutivos, como classes e escolas especiais;
- As SRM's organizam o atendimento por área de deficiência, com composições que contemplam:
 - a) Deficiência visual e deficiência intelectual;
 - b) Deficiência visual e deficiência auditiva;
 - c) Deficiência intelectual e surdez;
 - d) Deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento;
 - e) Altas habilidades/superdotação;
 - f) Deficiência intelectual, múltipla deficiência e transtornos globais do desenvolvimento;
 - g) Deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência física neuromotora;
 - h) Deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, múltipla deficiência e transtornos globais do desenvolvimento;
 - i) Deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e múltipla deficiência.
- A ação de organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na SRM diante da diversidade de agrupamentos e necessidades, com

particularidades e encaminhamentos metodológicos muito distintos, é um desafio à gestão da educação especial nos municípios;

- A oferta do AEE nos municípios que possuem grande número de escolas rurais e multisseriadas é um dos desafios para os gestores da educação especial;
- O município F possui o maior desafio, dentre os demais municípios pesquisados, para a construção de um sistema educacional inclusivo, já que a educação especial tem prioritariamente caráter substitutivo no atendimento ao alunado da educação especial;
- Os materiais que compõem o kit das SRM's para a educação infantil necessitam ser voltados para o atendimento e estímulo de crianças pequenas, existindo também a necessidade de formação continuada para os profissionais que irão atuar com o atendimento educacional especializado (AEE) diante do uso dos recursos tecnológicos que das SRM's fazem parte;
- A morosidade no recebimento de todos os materiais da SRM pode estar interferindo no funcionamento e atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Além disso, alguns municípios também estão tendo dificuldade de espaço para o funcionamento das SRM nas escolas municipais.

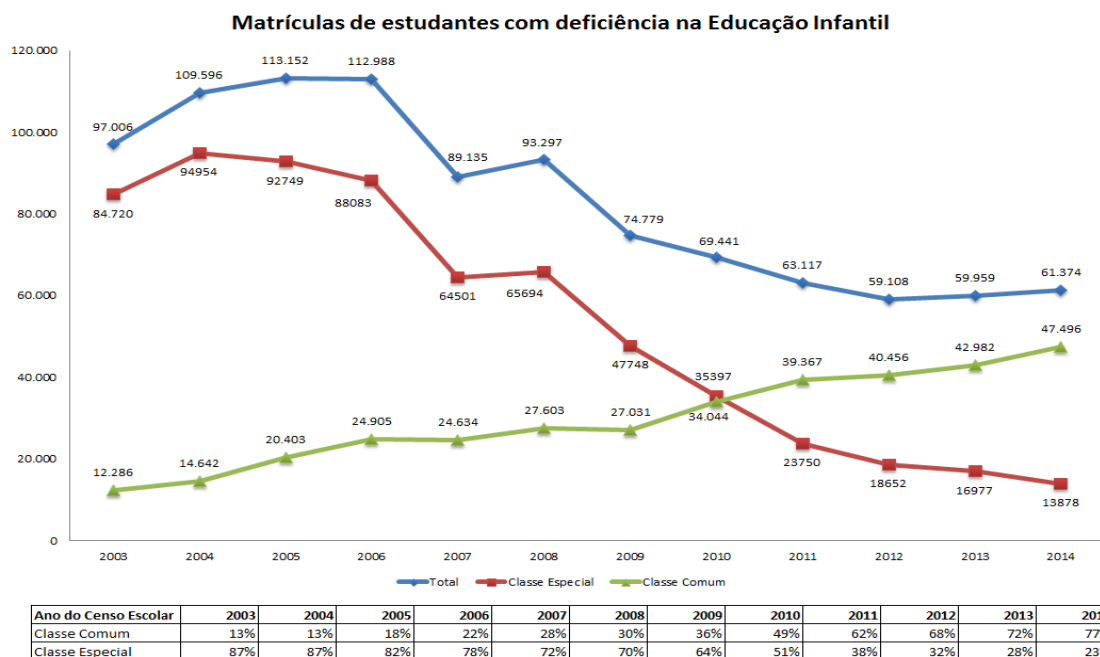
4.4 ALUNADO NAS ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como já apresentado no capítulo 3, o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas de aula do ensino comum, sendo estes alunos o público-alvo das ações da educação especial.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma significativa evolução de alunos público-alvo da educação especial incluídos nos Centros Municipais de Educação Infantil, de 12.286 alunos em 2003 para 47.496

alunos em 2014, expressando um crescimento de 286%. Em contrapartida, verifica-se um decréscimo de 84% no que se refere ao ingresso em classe especial, passando de 84.720 alunos em 2003 para 13.878 alunos em 2014, conforme demonstra o GRÁFICO 4.

GRÁFICO 4 - INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: Principais indicadores da educação especial – MEC/SECADI (2015).

Em relação aos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba pode-se perceber, por meio da TABELA 7, que o número de crianças público-alvo da educação especial matriculadas nas unidades educacionais de educação infantil ainda é pequeno – 89 alunos, sendo inexistente em alguns municípios. Esta situação corrobora os dados da FIGURA 13, em que se percebe que o estado do Paraná encontra-se abaixo da média nacional de inclusão no que se refere aos alunos público-alvo da educação especial na educação infantil.

TABELA 7 - ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO – EDUCAÇÃO INFANTIL

Município	DI	DFNM	Surdez	DV	MD	TGD	AH/SD	Total de alunos
A	---	---	---	---	---	---	---	00
B	---	02	---	---	---	---	---	02
C	---	02	---	---	---	05	---	07
D	02	---	02	---	---	---	---	04
E	---	---	---	---	---	01	---	01
F ⁵¹	---	---	---	---	---	---	---	00
G	---	---	---	---	---	---	---	00
H	---	---	---	---	---	---	---	00
I	08	07	01	04	02	10	03	35
J	12	11	03	01	---	10	---	37
K	---	---	01	01	01	---	---	03
L	---	---	---	---	---	---	---	00
M	---	---	---	---	---	---	---	00
Total	22	22	07	06	03	26	03	89

FONTE: A autora (2015).

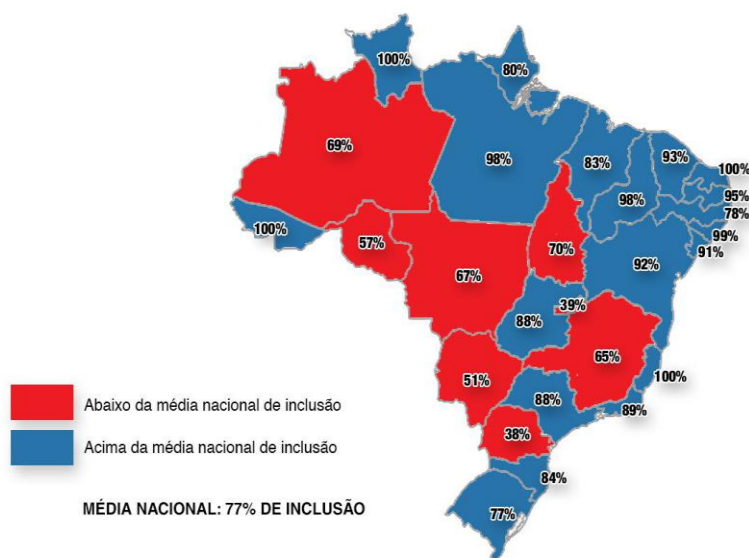
LEGENDA: (---) – município não conta com matrícula.

Destaca-se, neste contexto, que apenas o município A não oferta a educação infantil. Os demais municípios ainda estão se estruturando para atender a totalidade das crianças da pré-escola tendo em vista a obrigatoriedade da oferta na faixa etária, desde 2009. Esta situação pode estar interferindo na inclusão de crianças público-alvo da educação especial nesta importante etapa de ensino, tendo em vista as especificidades que possuem acarretando em novas demandas para os municípios. Por sua vez, os municípios I e J são os que possuem o maior número de matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação infantil, com aproximadamente 81% da totalidade de matrículas da região.

⁵¹ Sabe-se que este município possui 124 alunos matriculados nos diferentes serviços da educação especial do município com atendimento complementar e, conseqüentemente, com matrícula no ensino regular. No entanto, o gestor da educação especial não especificou a quantidade de alunos matriculados na educação infantil, muito menos as suas especificidades.

FIGURA 13 - TAXA DE INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Taxa de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Infantil



FONTE: Principais indicadores da educação especial – MEC/SECADI (2015).

No que se refere às especificidades dos alunos atendidos, percebe-se que o maior número de crianças possui o diagnóstico de transtorno global do desenvolvimento (26 alunos) tendo em vista o aumento no número de diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) nos últimos anos, sendo acompanhado em igual proporção de alunos com deficiência intelectual e deficiência física neuromotora (22 alunos). Destaca-se, também, que somente o município I possui alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na educação infantil sendo também o único da região a ofertar sala de recursos multifuncional específica para o atendimento dos alunos que possuem tais indicadores desde a educação infantil.

Com o intuito de ampliar o número de crianças pequenas público-alvo da educação especial na educação infantil, o MEC, por meio da SECADI, criou o **Projeto Educação Infantil 100% Inclusiva: acesso, permanência e qualidade**. Trata-se de ação recente, lançada em abril de 2014 e, ainda, pouco conhecida pelos gestores da educação especial dos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba. Este desconhecimento pode ser um dos fatores

diante da pequena adesão dos municípios que fazem parte dessa região, conforme se verifica na tabela abaixo.

TABELA 8 - SITUAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA EM RELAÇÃO À ADESÃO DO PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL 100% INCLUSIVA: ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE

MUNICÍPIO	Adesão realizada	Adesão não realizada
A	Não informado	Não informado
B		X
C	X	
D		X
E		X
F		X
G		X
H		X
I	X	
J		X
K		X
L	X	
M		X
Total	03	09

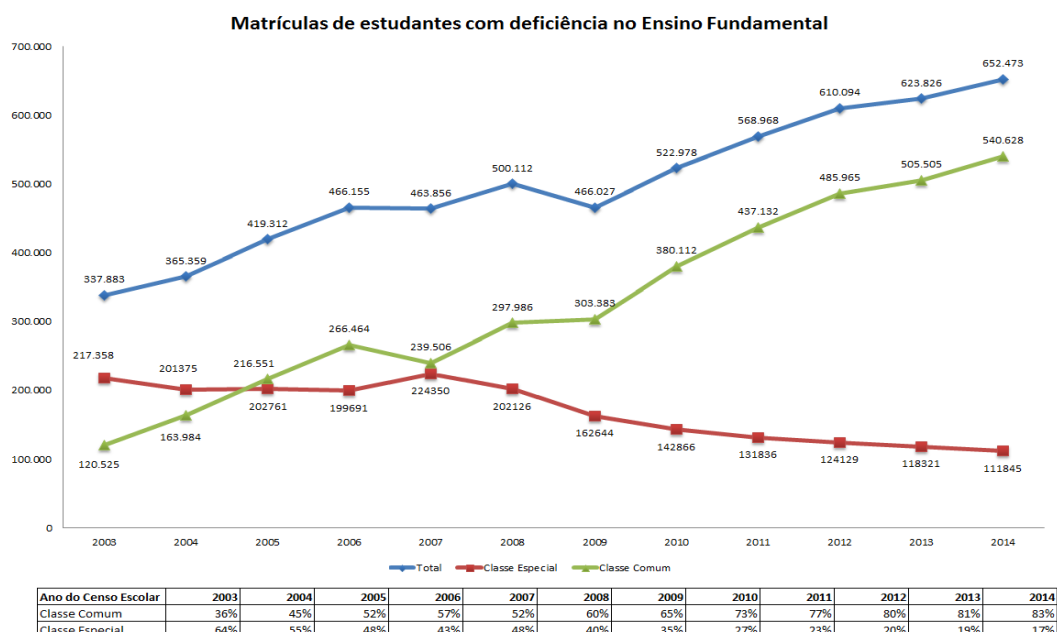
FONTE: A autora (2015).

Outro fator que pode impactar na adesão a esse projeto está atrelado à falta de clareza da contrapartida financeira do MEC para auxiliar os municípios a atenderem as crianças público-alvo da educação especial nos centros municipais de educação infantil antes mesmo da idade obrigatória.

O Projeto será implementado pelas Secretarias Municipais de Educação com apoio do MEC/SECADI/SEB, contando com os serviços de consultoria técnica especializada em políticas educacionais inclusivas, para subsidiar o desenvolvimento e a efetivação das ações de apoio às Secretarias de Educação nas cinco regiões brasileiras. (MEC/SECADI, 2014).

Em relação ao número de alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino fundamental percebe-se, nos últimos anos, um aumento ainda mais expressivo que a educação infantil. O Censo Escolar no ensino fundamental registra que, entre 2003 e 2014, o número de alunos matriculados passou de 120.525 para 540.628, representando um crescimento de 348%, sendo expressivo o número de alunos matriculados nos últimos anos período este de vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esta situação pode ser verificada por meio do GRÁFICO 5.

GRÁFICO 5 - INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL



FONTE: Principais indicadores da educação especial – MEC/SECADI (2015).

Com relação aos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba destaca-se, conforme dados da TABELA 9, que, dos 632 alunos matriculados enquanto público-alvo da educação especial, 403 deles possuem deficiência intelectual, ou seja, 63,7%. Somente o município C possui 105 alunos o que representa 26% do total de alunos com este diagnóstico. O número de alunos com deficiência física neuromotora, deficiência visual, transtornos globais do desenvolvimento e surdez também é significativo, sendo 57, 52, 50 e 46 alunos respectivamente. O menor número de alunos refere-se à múltipla deficiência e altas habilidades/superdotação. Somente 3 dos 13 municípios possuem alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação sendo o município I o que possui o maior número de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental – 14 no total.

TABELA 9 - ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO – ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Município	DI	DFNM	Surdez	DV	MD	TGD	AH/SD	Total de alunos
A	01	---	---	01	---	---	---	02
B	23	01	01	01	---	03	---	29
C	105	07	12	08	06	04	02	144
D	40	03	01	02	---	01	---	47
E	02	---	09	05	---	03	---	19
F ⁵²	---	---	---	---	---	---	---	00
G	---	---	---	---	---	01	---	01
H	38	---	---	---	---	---	---	38
I	66	17	08	14	09	18	14	146
J	36	29	07	10	02	09	---	93
K	32	---	07	11	---	08	01	59
L	59	---	01	---	---	---	---	60
M	01	---	---	---	---	03	---	04
Total	403	57	46	52	17	50	17	632

FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: (---) – sem matrícula.

Por meio dos dados da TABELA 10 percebe-se que o número de alunos público-alvo da educação especial matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA, anos iniciais, é mínima totalizando 17 alunos, sendo os municípios I e J os que possuem o maior número de matrículas. Em relação à deficiência, o maior número de alunos possui deficiência intelectual.

Tais dados evidenciam a necessidade de políticas mais efetivas para o atendimento desse público na oferta da escolarização ou do atendimento educacional especializado.

⁵² Sabe-se que este município possui 124 alunos matriculados nos diferentes serviços da educação especial do município com atendimento complementar e, conseqüentemente, com matrícula no ensino regular. No entanto, o gestor da educação especial não especificou a quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental (anos iniciais), muito menos as suas especificidades.

TABELA 10 - ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO – ENSINO FUNDAMENTAL/EJA

Município	DI	DFNM	Surdez	DV	MD	TGD	AH/SD	Total de alunos
A	---	---	---	---	---	---	---	00
B	---	---	---	---	---	---	---	00
C	02	---	---	---	01	---	---	03
D	---	---	---	---	---	---	---	00
E	---	---	---	---	---	---	---	00
F ⁵³	---	---	---	---	---	---	---	00
G	---	---	---	---	---	---	---	00
H	---	---	---	---	---	---	---	00
I	06	---	---	---	---	---	---	06
J	05	01	---	01	---	---	---	07
K	01	---	---	---	---	---	---	01
L	---	---	---	---	---	---	---	00
M	---	---	---	---	---	---	---	00
Total	14	01	00	01	01	00	00	17

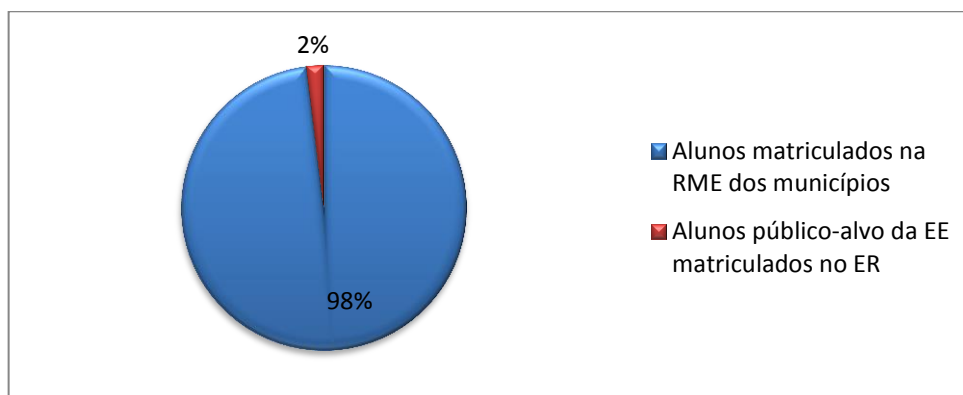
FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: (---) – sem matrícula.

Por meio do GRÁFICO 6 percebe-se que 2% do número total de alunos matriculados em toda a rede municipal de ensino (RME) da Área Metropolitana Norte de Curitiba são de alunos público-alvo da educação especial. Metade desses alunos, ou seja 1%, estuda em serviços da educação especial com oferta substitutiva ao ensino regular frequentando classe especial ou escola de educação básica na modalidade de educação especial. A outra metade se beneficia dos serviços da educação especial de forma complementar e/ou suplementar, conforme demonstra o GRÁFICO 7.

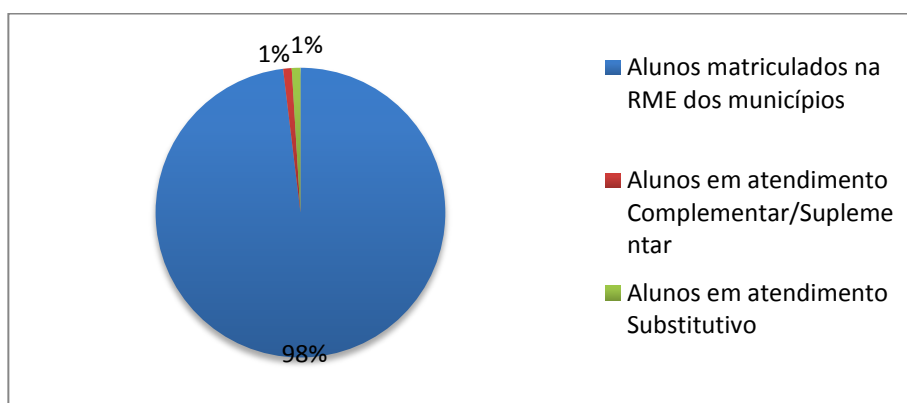
⁵³ Sabe-se que este município possui 124 alunos matriculados nos diferentes serviços da educação especial do município com atendimento complementar e, conseqüentemente, com matrícula no ensino regular. No entanto, o gestor da educação especial não especificou a quantidade de alunos matriculados na EJA, muito menos as suas especificidades.

GRÁFICO 6 - PERCENTUAL DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS EM TODA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA



FONTE: A autora (2015).

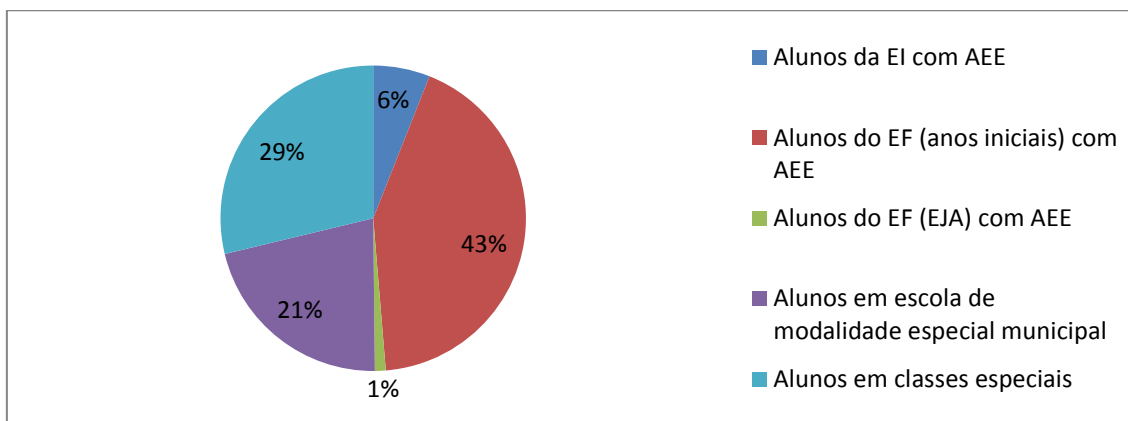
GRÁFICO 7 - PERCENTUAL DE ALUNOS MATRICULADOS NOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM CARÁTER COMPLEMENTAR/SUPLEMENTAR E EM ATENDIMENTO SUBSTITUTIVO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA



FONTE: A autora (2015).

Do total de alunos público-alvo da educação especial matriculados na rede municipal de ensino dos diferentes municípios pesquisados da Área Metropolitana Norte de Curitiba, conforme demonstra o GRÁFICO 8, encontram-se na educação infantil 6%, no ensino fundamental (anos iniciais) 43% e somente 1% frequenta a EJA (anos iniciais) recebendo o atendimento educacional especializado (AEE) de forma complementar e/ou suplementar.

GRÁFICO 8 - PERCENTUAL DE NÚMERO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUÍDOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA NAS DIFERENTES ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO



FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: - EI: Educação Infantil

- EF: Ensino Fundamental

- EJA: Educação de Jovens e Adultos

- AEE: Atendimento Educacional Especializado

Tais percentuais apontam a necessidade de ampliação de investimento por parte dos municípios para o atendimento de um número maior de crianças pequenas público-alvo da educação especial na educação infantil. De acordo com a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI, que orienta a organização e oferta do AEE na educação infantil, o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo uma vez que essas crianças têm a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças dessa faixa etária (BRASIL, 2015).

No que se refere à EJA, os percentuais indicados no gráfico 8 também sugerem aos gestores da educação/educação especial dos municípios um repensar diante dos encaminhamentos pedagógicos desta modalidade para o atendimento do aluno público-alvo da educação especial tanto em sala de aula quanto no AEE

objetivando ampliar a sua permanência no contexto escolar, bem como ofertar ensino que atenda as necessidades, especificidades e, principalmente, interesses dos jovens alunos.

Dos alunos que se beneficiam da educação especial de forma substitutiva, 29% encontram-se matriculados em classe especial e 21% em escola de educação básica na modalidade de educação especial.

Além da hegemonia das escolas de educação básica na modalidade de educação especial mantidas, em sua maioria, por instituições filantrópicas, o número de alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes especiais nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba é significativo, sendo maior que o número de matrículas em escolas com caráter substitutivo ao ensino regular. E, embora a implantação das salas de recursos multifuncionais para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, de acordo com o MEC, esteja sendo progressiva, percebe-se que os desafios ainda são imensos para que os desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) torne-se realidade no estado do Paraná.

Ressalta-se que o número de alunos público-alvo da educação especial tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental beneficiando-se do AEE de forma complementar e/ou suplementar poderia ser maior nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba. No entanto, em detrimento da política estadual que solicita a realização de avaliação no contexto escolar e, consequentemente, a efetivação da avaliação psicoeducacional de forma complementar, faz com que exista uma fila de espera de alunos para passar por esse processo mobilizando, dessa forma, o atendimento.

O processo de avaliação dos alunos para receberem o suporte dos serviços da educação especial no Paraná é um elemento contraditório da política estadual, uma vez que, legalmente, o aluno possui seu atendimento educacional especializado (AEE) respaldado, independente de avaliação.

A Deliberação nº 02/2003, Capítulo V, “Da Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais”, ressalta no que se refere a esse processo:

Art. 24 O estabelecimento de ensino deve realizar avaliação, no contexto escolar, para a identificação das necessidades educacionais do aluno, do professor e da escola e para a tomada de decisões quanto aos recursos e apoios necessários à aprendizagem, conforme o que segue:

- I. A avaliação de que trata o caput deverá ser realizada pelo professor de sala de aula, com o apoio da equipe técnico-pedagógica ou de professor especializado, podendo contar, ainda, com profissionais dos serviços especializados (interno/externo) sempre que necessário;
- II. No caso de encaminhamento do aluno para classes especiais e escolas especiais, cabe à mantenedora garantir ao estabelecimento de ensino meios para a realização da avaliação por equipe multiprofissional.

Embora a deliberação mencione, na teoria, que a avaliação dos alunos deva ser realizada no contexto educacional por profissionais da escola, exige-se, na prática, a complementação dessa avaliação por uma equipe profissional – avaliação psicoeducacional, para inserção do aluno na sala de recursos multifuncional Tipo I, tal qual exigido para ingresso na classe e escola de educação básica na modalidade da educação especial, conforme demonstra o QUADRO 6.

QUADRO 6 - DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA INGRESSO NOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

Instrução	Área	Documentação necessária para ingresso	Avaliações complementares
020/2010	Deficiência Visual	Diagnóstico oftalmológico que comprove a deficiência visual	Avaliação pedagógica no momento de ingresso pelo professor especializado
010/2011	Altas habilidades/superdotação	Avaliação pedagógica no contexto escolar	Laudo psicológico
014/2011 (EJA)	Deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos	Documento que comprove que o aluno já frequentou serviços e apoios da educação especial	
016/2011	Deficiência intelectual (DI), deficiência física neuromotora (DFN), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e transtornos funcionais específicos (TFE)	Avaliação psicoeducacional no contexto escolar	- DI: acrescida de parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência; - DFN: acrescida de parecer de fisioterapeuta e fonoaudióloga; - TGD: acrescida necessariamente por psiquiatra ou neurologista e complementada quando necessário, por psicólogo; - TFE: 1) Distúrbios de aprendizagem: acrescida de parecer de especialista em psicopedagogia e/ou fonoaudiólogo e complementada, quando necessário, por psicólogo; 2) Transtorno e déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): acrescido de parecer neurológico e/ou psiquiátrico e complementada, quando necessário, por psicólogo.

FONTE: Portal Dia a Dia Educação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.
Elaboração da autora (2016).

Os relatos dos gestores da educação especial dos municípios pesquisados são preocupantes diante dessa exigência.

“Houve assim uma época que, há alguns anos, a fulana estava levando no CRAID⁵⁴, lá para fazer avaliação. Atualmente nós estamos com problema seriíssimo quanto à avaliação. A beltrana, que atua na multifuncional, ela tá com vários alunos, do ensino regular ali da região e ela tá atendendo por pedido de necessidade, mas muitos alunos tão com ela sem avaliação, aguardando como arruma quem avalia. Eles não estão conseguindo gente pra avaliar. Tem um local que a fulana levava em Curitiba, agora ela não deixou o nome, agora não me lembro do nome [referindo-se ao CEAOP], tá muito demorado, porque tem que estar na lista de espera. Dai não tá tendo vaga pra avaliar e tá um problema sério, porque ela tá com muitos alunos sem matrícula e sem avaliação”. (MUNICÍPIO A).

“Então, a minha função na secretaria é mais pra fazer encaminhamentos dos alunos da escola, quando eles têm alguma dificuldade de visão ou qualquer outro tipo de dificuldade, a minha tarefa é fazer a avaliação pedagógica e encaminhar pra unidade de saúde. Até porque nós não temos uma equipe pra fazer isso. Então a minha parte é fazer a avaliação pedagógica, relatando quais as dificuldades do aluno e encaminhar pro médico”. (MUNICÍPIO G).

“[...] Então todos os alunos da rede estão sendo parcialmente atendidos, porque a gente tem demanda sim, mas não tem a conclusão dos laudos por falta do psicólogo. A demanda é bem grande. A gente tem, com certeza, público pra tar ampliando esse atendimento, mas falta a questão do psicólogo pra concluir os laudos”. (MUNICÍPIO K).

“[...] Nosso segundo desafio é conseguir profissionais. Eu precisava de uma psicóloga pra estar no município. Não temos, não temos esse profissional no município, não tem ninguém formado em psicologia no município. A única que o município ajudou a pagar a faculdade foi embora para Curitiba”. (MUNICÍPIO M).

As falas dos gestores confirmam a exigência da complementaridade da avaliação em contexto, bem como a dificuldade na realização dessa complementação. A Deliberação nº 02/2003 enfatiza que serão garantidos meios para a realização da avaliação por equipe multiprofissional. Para isso, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), conta com o Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica (CEAOP) para realizar a avaliação. No entanto, a demanda é significativa tendo em vista que

⁵⁴ De acordo com o site da Secretaria de Saúde o Centro Regional de Atendimento Integrado ao Deficiente (CRAID) é uma unidade da Secretaria Estadual de Saúde localizado no município de Curitiba e conta com uma equipe médica (pediatras, neurologistas, oftalmologistas, otorrinolaringologista, cardiologista, psiquiatria, clínico geral), terapêutica (fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia e reeducação visual), serviço social e setor pedagógico para o atendimento de crianças que residem em Curitiba, região metropolitana e em municípios do interior do estado. Suas ações são direcionadas para a assistência ao Bebê de Risco e Portadores de Deficiências (de 0 a 18 anos), visando o aprimoramento das potencialidades humanas, proporcionando a melhoria de sua qualidade de vida, integração psicossocial e a reabilitação. Disponível em: <<http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1172>>. Acesso em 21 jan. 2016.

este espaço atende os 399 municípios jurisdicionados ao estado do Paraná. Além disso, o deslocamento do aluno e de seu responsável de seu município de origem fica inviabilizado pela distância, ou transtornos e custos da viagem.

Essa problemática e exigência de documento para ingresso na sala de recursos multifuncional (SRM) não deve ser uma realidade somente do estado do Paraná tendo em vista que, em 2014, O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publicou a Nota Técnica nº 4, orientando quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, ressaltando que:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. (BRASIL, 2014).

Percebe-se uma contradição de encaminhamento no que se refere ao ingresso dos alunos público-alvo da educação especial nas salas de recursos multifuncionais entre o MEC e a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR). Para o MEC é papel do professor do AEE conhecer o aluno no contexto da sala de aula e, por meio do Plano de Atendimento Educacional Especializado, estabelecer as ações a serem realizadas para atendimento as suas especificidades e eliminação de barreiras que possam intervir em sua aprendizagem. Essa exigência da SEED em relação à complementação da avaliação por uma equipe técnica pode estar impedindo que muitos alunos tenham acesso ao atendimento educacional especializado (AEE), cerceando o direito deles ao acesso a esse atendimento tendo em vista a realidade de alguns municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba.

Em relação à exigência de laudo médico, a referida nota técnica enfatiza ainda que:

Neste liame não se pode considerar imprescindível à apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (Ibidem, 2014).

A exigência do laudo torna-se uma situação ainda mais complexa para os municípios uma vez que os atendimentos especializados em sua grande maioria são realizados na cidade de Curitiba. Vejamos dois depoimentos em relação a isto:

“E quanto à inclusão é mais com a saúde, quando se refere assim, quando a gente percebe que a criança tem algum tipo de dificuldade, mas a gente não consegue diagnosticar o que é e a gente precisa de ajuda, o pai não tem condições de deslocar daqui pra Curitiba, né, daí o que acontece. A gente vai atrás da secretária para ver no que ela pode ajudar. Às vezes com o carro pra levar pra fazer exames em Curitiba, marcar, agilizar uma consulta [...]”. (MUNICÍPIO E).

“ Nós temos parceria com a saúde na questão assim, por exemplo, de conseguir um laudo pra essas crianças. Eles não são atendidos aqui, eles são atendidos em Campo Largo ou no Hospital de Clínicas em Curitiba. Então a gente tem a parceria com a saúde que leva a criança, leva a mãe e tem um carro especial só pra atender. [...]”. (MUNICÍPIO M).

A falta dos laudos nos processos inviabiliza também a regularização de funcionamento das salas de recursos multifuncionais uma vez que o Núcleo Regional de Educação, ao receber o processo de solicitação para autorização desse serviço, acaba negando o mesmo devido à falta do documento. A fala do gestor da educação especial do município J evidencia esta situação.

“Então assim, sempre a gente monta processos, as escolas montam, vai e volta por conta dos laudos. Então eles sempre voltam por falta dos laudos e, as vezes, assim, se for vendo, de 20 alunos, só 5 tem laudo, daí volta né.” (MUNICÍPIO J).

A exigência de laudo ou da complementaridade da avaliação em contexto por equipe multiprofissional torna-se uma preocupação tão grande diante dos gestores da educação especial da Área Metropolitana Norte de Curitiba que, ao serem questionados em relação às demandas diante da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, a falta de tais equipes para realização da avaliação psicoeducacional ficou evidenciada, conforme depoimentos que seguem:

“Queria comentar essa questão da dificuldade nossa do profissional para avaliação...do psicólogo e um psicopedagogo. Nós temos alunos que precisam de avaliação e não temos como, onde, o que fazer com eles.” (MUNICÍPIO A).

“Olha, seria diferente se tivesse uma equipe com psicólogo, fono.” (MUNICÍPIO G).

“E hoje assim, eu vejo que questão de estrutura a dificuldade é de pessoal, né. O que a gente tem problema é no CEMAIE, eu preciso de mais especialistas pra dar conta de uma lista de espera que nós temos. [...]” (MUNICÍPIO J).

Em síntese, no que se refere ao alunado nas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica nos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, observa-se que:

- O número de alunos público-alvo da educação especial matriculados na educação infantil ainda é muito pequeno, sendo inexistente em alguns municípios;
- O pequeno número de alunos com altas habilidades/superdotação nos municípios pesquisados indicam a necessidade de maior conhecimento na área por parte dos profissionais;
- As políticas da educação/educação especial necessitam ser melhor direcionadas para os alunos da educação de jovens e adultos (EJA), indicando um número reduzido de alunos que tem dado continuidade aos seus estudos e se beneficiado do atendimento educacional especializado (AEE) com atendimento complementar, nessa modalidade;
- O total de alunos público-alvo da educação especial matriculados em toda a rede municipal de ensino dos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba é de 2%, onde 738 alunos estão matriculados no ensino regular com a oferta do AEE complementar e/ou suplementar e, a outra metade, 743 alunos, está matriculada em serviços substitutivos, sendo a maior parte dos alunos em classes especiais – 426. A existência desse serviço constitui um dos entraves para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na região, considerando a prioridade de matrícula no ensino regular;

- A exigência da avaliação em contexto e, conseqüentemente, a realização da avaliação psicoeducacional por uma equipe multiprofissional de forma complementar, para o atendimento dos alunos da educação especial em sala de recursos multifuncional (SRM) constitui um elemento contraditório da política estadual, impedindo aos alunos público-alvo da educação especial o acesso ao AEE, tendo em vista a inexistência de profissionais no quadro técnico dos municípios.

4.5 ACESSIBILIDADE NAS UNIDADES EDUCACIONAIS

O relato que segue, do gestor da educação especial do município K, evidencia a realidade dos muitos desafios que cercam a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular e, conseqüentemente, a efetivação dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

Nossa estrutura física é péssima, em todos os nossos locais. A gente é...não tem mesmo acessibilidade, então a gente tá trabalhando nessa questão de algumas reformas e construção de uma escola que realmente atenda, mas é bem debilitado mesmo, é bem...bem...bem precária a questão da acessibilidade. A única que teria...que tem que ser mesmo é a escola especial, que hoje ela está completamente adequada. Algumas escolas têm rampas que foram feitas agora...que nem a escola aqui do centro foi feito rampa, adequado o banheiro, então alguma escola, que nem essa, já tem essa visão e tem buscado até usar os recursos que vem próprios pra isso. Mas a gente tá encontrando bastante dificuldade. Tem escola, tem creche que não tem nada de adequação pra isso. Então é uma busca até no nosso projeto, também no Plano Municipal. A gente buscou ações para que se viabilize essa mudança na totalidade das escolas pra adequar o espaço físico. (MUNICÍPIO K).

Como se vê, para incluí-los é necessário também garantir o acesso aos diferentes espaços educacionais eliminando as barreiras arquitetônicas que ainda são uma realidade na maioria das unidades educacionais que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba.

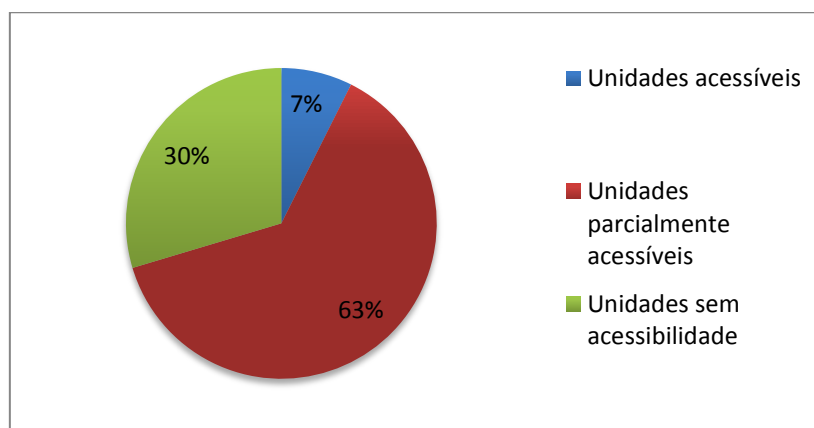
TABELA 11 - SITUAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

Município	Nº total de unidades educacionais (CMEI's e escolas)	Nº de unidades educacionais totalmente acessíveis	Nº de unidades educacionais parcialmente acessíveis	Nº de unidades educacionais sem acessibilidade
A	07	---	07	--
B	12	---	01	11
C	27	05	09	13
D	13	10	03	---
E	36	01	06	29
F	86	08	78	---
G	16	01	---	15
H	11	---	11	---
I	43	---	43	---
J	38	---	37	01
K	14	01	13	---
L	44	---	12	32
M	04	---	01	03
Total	351	26	221	104

FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: (---) – município sem quantitativo.

GRÁFICO 9 - SITUAÇÃO DAS UNIDADES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA NO QUE SE REFERE À ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA



FONTE: A autora (2015).

A TABELA 11 sintetiza a questão da acessibilidade nos 13 municípios pesquisados. Do total de 351 unidades educacionais, apenas 26 encontram-se totalmente acessíveis, ou seja, apenas 7% das unidades (GRÁFICO 9),

evidenciando com isto que os desafios para o processo inclusivo iniciam desde o entorno da escola, sendo a falta de acessibilidade um dos grandes obstáculos para a efetivação do processo inclusivo.

Destaca-se que, para o levantamento da situação da acessibilidade nas unidades educacionais que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, não se utilizou junto aos gestores da educação especial nenhum conceito em relação à acessibilidade, levando-se em consideração o entendimento de cada gestor frente a essa temática.

Ressalta-se também que dos 13 municípios pesquisados, 7 fazem parte da região do Vale do Ribeira com maior concentração de habitantes na área rural. Consequentemente, o atendimento aos alunos é realizado em escolas rurais e, alguns, ainda, com salas multisseriadas. Evidencia-se o fato desta região receber apoio do Estado em virtude de sua carência econômica, agregando maior dificuldade dos municípios em superar, a curto e médio prazo, essa problemática. O relato do gestor do município B demonstra essa complexidade:

“Em relação ao financiamento a gente busca o tempo todo parcerias com o FNDE. Eu estou ansiosa com a abertura do novo PAR 2015-2018, que é pra acontecer aí no segundo semestre, porque o município tem bastantes dificuldades em orçamento. A gente tem uma grande extensão territorial, mas, em contrapartida, a gente não tem arrecadação. Nossa arrecadação é muito pouca. Então assim, a maioria das ações que o município consegue estabelecer é com parcerias e com financiamento do governo federal. [...]”. (MUNICÍPIO B)

Esse mesmo gestor também demonstra uma ideia da realidade existente no que se refere aos desafios diante da acessibilidade:

“Eu falo, tenho uma grande preocupação com as escolas da área rural. Hoje eu posso dizer que eu tenho uma escola que tem um banheiro pra cadeirante, mas que ainda assim não é acessível. E as demais escolas da área rural também tem escadinha, são de madeira, o banheiro tem a porta menor que até o normal, né...então a gente tem grandes desafios aí, de estrutura principalmente.” (MUNICÍPIO B).

Já o gestor do município C, embora com as mesmas dificuldades do município B, entende a problemática das barreiras na acessibilidade como um processo gradativo:

“Temos 11 salas de recursos, duas ainda em processo de autorização. E a questão da acessibilidade ainda não é pra todas essas salas, pra todas essas escolas que tem essas salas. Eu penso que também isto está pendente, mas a gente não consegue fazer tudo da noite para o dia, né, é um processo.” (MUNICÍPIO C).

O gestor do município E enfatiza que a problemática diante da acessibilidade não se refere apenas as unidades educacionais, mas ao município como um todo.

“Eu acho que tem muito a caminhar também em relação à acessibilidade. Sabe, nós precisamos assim tanto no âmbito escolar como no âmbito do município também. Muita coisa precisa melhorar”. (MUNICÍPIO E).

Tais relatos evidenciam o quanto a acessibilidade necessita fazer parte da agenda de prioridades não só das secretarias municipais de educação, mas do município como um todo garantindo com isto espaços acessíveis a todos.

O gestor do município F explica que os assuntos relacionados à acessibilidade não são de sua responsabilidade, mas de um setor específico que conta com engenheiro. Diante disto, ele orienta as diretoras a encaminharem as suas necessidades diretamente para esse setor.

“Tem uma escola lá que nós temos um cadeirante que não tem rampa, não tem isso. Então a gente sinaliza algumas coisas, a gente já orienta: Diretora, quando o engenheiro e a arquiteta aparecer aí já converse, já pontue que tem, né. Porque as vezes a diretora sabe melhor que a gente. Então o nosso papel é ir solicitando também as necessidades. Fraldário é um exemplo, temos muitas crianças aí que usam fraldas no regular e não tem fraldário.” (MUNICÍPIO F).

De fato, não é da responsabilidade do gestor da educação especial a construção de unidades acessíveis, mas cabe a este profissional a realização de discussões que objetivem a construção de uma cultura de atendimento as necessidades de todas as pessoas incluindo a estrutura física dos diferentes espaços educacionais.

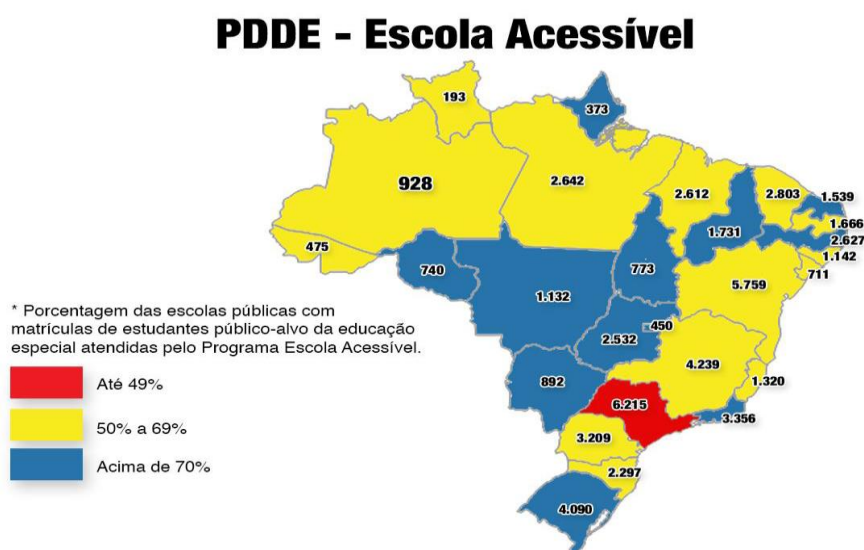
A inexistência de unidades educacionais acessíveis não é uma realidade única dessa região. Tal situação está presente em muitos municípios brasileiros, os quais necessitam de programas de âmbito federal que venham contribuir para a superação desse cenário principalmente em relação as escolas antigas. Readequar a estrutura já consolidada de forma inadequada custa muito para os municípios. No entanto, em relação às unidades novas, deve-se fazer valer as

normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 9050/2015, que visam:

(...) proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos para a maior quantidade possível de pessoas, independente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção.

Para subsidiar os municípios/estados diante do desafio em relação à acessibilidade o MEC, por meio da SECADI, criou o **Programa Escola Acessível**. Por meio da FIGURA 14 pode-se verificar a distribuição deste programa nos diferentes estados brasileiros, o qual, somente no Estado do Paraná, já contemplou 3.209 unidades educacionais.

FIGURA 14 - PERCENTUAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS COM MATRÍCULAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ATENDIDAS POR MEIO DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL



FONTE: Principais indicadores da educação especial – MEC/SECADI (2015).

No que se refere às unidades educacionais dos 13 municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, contempladas com o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, observa-se que a situação diante do Programa Escola Acessível é satisfatória. De acordo com os dados das TABELAS 5 e 6, das 94 unidades contempladas - tanto de educação infantil

como de ensino fundamental – 68 puderam realizar adequações arquitetônicas e adquirir recursos tecnológicos e/ou mobiliários acessíveis para os alunos público-alvo da educação especial.

Contudo, ao se analisar os dados da TABELA 12, referente à situação das unidades educacionais dos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba em relação à acessibilidade arquitetônica, das 351 unidades educacionais existentes nos 13 municípios somente 26 encontram-se totalmente acessíveis, ou seja, apenas 7,4%. Diante deste cenário, percebe-se que o recurso financeiro disponibilizado por meio do Programa Escola Acessível não está sendo suficiente para realizar todas as adequações necessárias para deixar os espaços acessíveis em sua totalidade.

TABELA 12 - SITUAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS EM RELAÇÃO AO RECEBIMENTO DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL

Município	Nº de unidades educacionais que receberam o Programa Escola Acessível		Nº de unidades educacionais que aguardam o recebimento do Programa Escola Acessível	
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação Infantil	Ensino Fundamental
A	---	01	---	---
B	02	02	---	01
C	01	06	---	---
D	---	03	---	---
E	---	02	---	02
F	---	---	---	02
G	---	---	---	01
H	---	---	---	05
I	02	16	---	---
J	01	14	---	11
K	01	03	---	04
L	04	08	01	---
M	---	---	---	01
Total	11	55	01	27

FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: (---) – município sem quantitativo.

Por meio do relato dos gestores da educação especial também se percebe a insuficiência desse programa diante das necessidades apresentadas pelas redes municipais de ensino.

“Dentro do município agora, pelo menos pra área rural e na educação infantil, veio uma verba, né, de acessibilidade que a gente não tinha. Essa verba não era um valor alto, então não tinha como a gente mexer na estrutura. A gente acabou adquirindo também alguns materiais pedagógicos para a educação inclusiva.” (MUNICÍPIO B).

“A barreira arquitetônica pesa bastante. Então a gente tá aí usando a verba da acessibilidade principalmente para adaptar banheiros, pra fazer rampas. Mas as outras têm que passar por reforma, porque daí é tudo com escada, tudo com porta estreita, aí a cadeira de roda não passa [...]”. (MUNICÍPIO C).

“[...] A gente tem dificuldade diante dos programas do MEC. A Escola Acessível, por exemplo, a gente sabe que o recurso enviado é pouco e o município tem que dar a contrapartida, tem que complementar muito mais né.” (MUNICÍPIO J).

Levando-se em consideração a situação econômica da maior parte dos municípios pesquisados, esse panorama diante da acessibilidade somente poderá melhorar com a intervenção de programas em âmbito federal tendo o MEC grande responsabilidade para reverter tal situação por meio de ajustes e implementações no programa existente e/ou a criação de novos programas.

Em síntese, no que se refere à acessibilidade nas unidades educacionais da Área Metropolitana Norte de Curitiba, observa-se que:

- Construir um sistema educacional inclusivo que contemple unidades acessíveis é um desafio para todos os municípios;
- Os gestores da educação especial necessitam realizar discussões junto aos demais setores da secretaria municipal de educação objetivando a construção e fortalecimento de uma cultura que atenda a todos em seu âmbito de atuação política e, entre eles, o de infraestrutura, setor responsável pelas reformas e construções das unidades educacionais.

4.6 PROGRAMAS EXISTENTES SUBSIDIADOS PELO MEC/SECADI

Conforme mencionado no capítulo 3, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), possui um conjunto de programas, projetos e ações para subsidiar os diferentes municípios/estados frente ao processo inclusivo e, com isso, alcançar o objetivo maior da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que é a inclusão dos alunos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/supedotação no ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) de forma complementar/suplementar sendo oferecido no contraturno escolar na sala de recursos multifuncional (SRM).

Desta forma, apresenta-se aqui a situação dos 13 municípios pesquisados e que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba em relação à efetividade dos seguintes programas: Transporte Escolar Acessível; Formação Continuada de Professores em Educação Especial; e BPC na Escola. Por sua vez, os programas Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e Escola Acessível, bem como o projeto Educação Infantil 100% Acessível: acesso, permanência e qualidade, foram oportunamente debatidos em seções anteriores (seções 4.3, 4.4 e 4.5 respectivamente).

Destaca-se que todos os programas e projetos implantados pelo MEC/SECADI direcionam os municípios para matricular no ensino regular os alunos público-alvo da educação especial por meio de diferentes formas de financiamento, o que, para muitos municípios e, em especial, os pesquisados, é fator fundamental para as poucas políticas educacionais inclusivas existentes.

Partindo da premissa de que o **Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC na Escola** não disponibiliza diretamente recursos financeiros para os municípios que realizam a sua adesão, percebe-se que, entre todos os programas implantados pelo MEC/SECADI, este é o que apresenta a menor adesão por parte dos 13 municípios pesquisados que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba (TABELA 13). Apenas cinco municípios realizaram a adesão.

TABELA 13 - SITUAÇÃO DOS MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA EM RELAÇÃO AO PROGRAMA BPC NA ESCOLA

MUNICÍPIO	Adesão realizada	Adesão não realizada
A		X
B		X
C		X
D	X	
E		X
F		X
G		X
H		X
I	X	
J	X	
K	X	
L		X
M	X	
Total	05	08

FONTE: A autora (2015).

Outro fator que pode impactar para a adesão desse programa pelos municípios está atrelado às ações intersetoriais principalmente entre educação, assistência social e saúde que necessitam ser realizadas desde a aplicação do Questionário para Identificação das Barreiras para o Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência até o atendimento das demandas levantadas, uma vez que esse possui como objetivos a identificação de barreiras de acesso à educação, bem como subsidiar a elaboração de propostas de políticas públicas para a superação dessas barreiras.

As demandas referem-se de acordo com o documento orientador do BPC na Escola:

- a) **No âmbito da saúde:** consultas e acompanhamento por profissionais especializados – neurologista, ortopedista, psiquiatra, entre outros; atendimentos de reabilitação – fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional; medicamentos e alimentos especiais; produtos e equipamentos; órteses e próteses e meios para facilitar a mobilidade; entre outras.
- b) **No âmbito da assistência social:** acompanhamento pelo Centro de Referência da Assistência Social – CRAS ou pelo Centro de Referência Especializada em Assistência Social – CREAS; ações socioeducativas e de convivência; acesso ao BPC; entre outras.

- c) **No âmbito da educação:** acesso à educação e ao AEE; barreiras existentes no trajeto casa/escola e na própria unidade educacional; existência de transporte escolar acessível; disponibilização de profissionais de apoio; mobiliários adequados e acessíveis; entre outras demandas. (BRASIL, 2011, grifo da autora).

TABELA 14 - MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA CONTEMPLADOS COM O TRANSPORTE ESCOLAR ACESSÍVEL

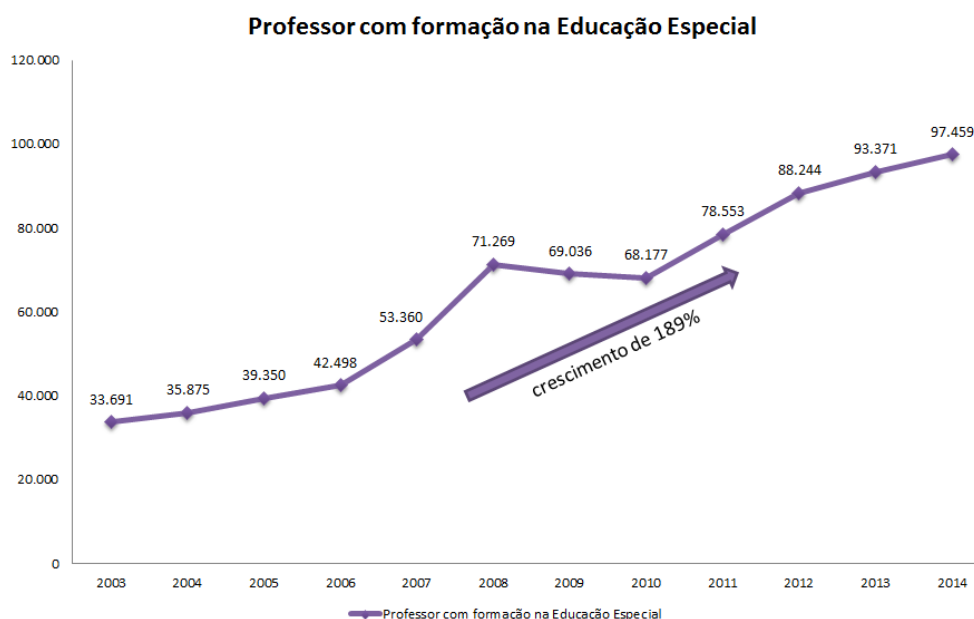
Município	Nº de veículos contemplados	Adquirido	
		Sim	Não
A	04	X	
B	02	X	
C	Não informou	Não informou	Não informou
D	02	X	
E	01	X	
F	Não foi contemplado		
G	02	X	
H	Não foi contemplado		
I	02	X	
J	04	X	
K	Não foi contemplado		
L	02	X	
M	Não foi contemplado		
Total	19	08	00

FONTE: A autora (2015).

Percebe-se, por meio dos dados da TABELA 14, que a maior parte dos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba foi beneficiada com o **Transporte Escolar Acessível** e que, os municípios A e J, são os que receberam uma maior quantidade de veículos. Destaca-se também que todos os municípios contemplados já realizaram a aquisição dos transportes sinalizando que, em relação a este programa, as ações estão chegando aos municípios e se concretizando.

Diante do GRÁFICO 10, pode-se perceber o avanço no que se refere à formação dos professores em relação à educação especial no Brasil por meio do **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial** passando de 33.691 profissionais em 2003 para 97.459 profissionais em 2014, tendo um crescimento de 189%.

GRÁFICO 10 - PERCENTUAL DE CRESCIMENTO DO NÚMERO DE PROFISSIONAIS COM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2014



FONTE: Principais indicadores da educação especial – MEC/SECADI (2015).

Todavia, percebe-se por meio da TABELA 15, que os profissionais que atuam na rede municipal de ensino dos 13 municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba não estão se beneficiando desse programa tendo em vista que, das 351 unidades educacionais, apenas 63 profissionais receberam a formação do MEC, sendo que, destes, somente 38 tiveram acesso à formação no âmbito de extensão e 25 no âmbito de especialização.

Diante desse cenário questiona-se: Por que essa contradição? Por que os professores da Área Metropolitana Norte de Curitiba que carecem de formação continuada não estão tendo a possibilidade de serem formados para a oferta do atendimento educacional especializado? De que forma a comunicação está sendo realizada para que os gestores da educação especial tenham acesso à disponibilização de vagas? As vagas ofertadas dão condições para os profissionais que atuam em municípios menores, de área rural e distantes da capital, como grande parte dos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba?

Um dos desafios elencados pelos gestores da educação especial da Área Metropolitana Norte de Curitiba está voltado exatamente para esse item - a

formação continuada dos profissionais no que se refere à educação inclusiva. Esta formação envolve tanto os profissionais que atuam diretamente com o atendimento educacional especializado (AEE) quanto os demais profissionais da educação que atuam no dia-a-dia em salas de aula com alunos que apresentam especificidades diferenciadas e, entre eles, aqueles que são público-alvo da educação especial. Abaixo se apresenta algumas das falas dos gestores em relação a isto.

“Como são poucos profissionais a gente muitas vezes faz no todo, como os outros, a gente tenta abordar esses temas específicos da educação especial, as dificuldades, os transtornos, chama alguém para falar na Semana Pedagógica ou a gente acaba aproveitando o que tem em outros municípios. [...] E pelo MEC a gente já fez as inscrições, mas a gente nunca foi contemplado também. [...]” (MUNICÍPIO D).

“A questão da formação continuada está bem precária em nosso município. Mas a gente tem ido atrás pra trazer pessoas pra dar um...pra fazer uma fala, ou a gente tem procurado profissionais pra troca de experiência com os professores.” (MUNICÍPIO K).

“A única discussão que foi feita foi quando o plano...pra montagem do Plano Municipal de Educação que aí foi discutida a questão da inclusão, de educação especial. Mas não temos, não tivemos, além dessa formação que o Núcleo deu. Ah, tivemos outra com um neuropediatra, mas depois não tivemos mais discussão nenhuma.” (MUNICÍPIO M).

TABELA 15 - QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS QUE TIVERAM ACESSO AO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA

Município	Formação em nível de extensão (180h)	Formação em nível de especialização (360h)	Total
A	---	---	---
B	---	---	---
C	02	---	02
D	---	---	---
E	---	---	---
F	02	---	02
G	---	---	---
H	Não informou	Não informou	Não informou
I	09	10	19
J	14	---	14
K	---	---	---
L	11	15	26
M	---	---	---
Total	38	25	63

FONTE: A autora (2015).

LEGENDA: (---) – sem acesso.

Mesmo que todos os municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba tenham aderido ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, nem todos foram contemplados com a formação dos profissionais para o atendimento educacional especializado. Em consequência, muitos profissionais estão atuando nas SRM's ou em salas de aula do ensino regular com alunos público-alvo da educação especial sem estarem preparados para realizar tal ação.

Além disto, conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, é de responsabilidade do MEC/SECADI a promoção da formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. De acordo com este manual:

[...] Para atingir tais objetivos, o MEC/SECADI realiza as seguintes ações:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;

- **Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE;**
- Publicação dos termos de Doação;
- Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa;
- Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas. (MEC/SECADI – 2010⁵⁵, grifo da autora).

Por meio do QUADRO 7 pode-se ter uma maior e melhor visualização em relação a adesão aos programas e projetos subsidiados pelo MEC/SECADI nos diferentes municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba.

⁵⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17430&Itemid=817>. Acesso em 16/08/2015.

QUADRO 7 - SITUAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DIANTE DA ADESÃO DOS DIFERENTES PROGRAMAS E PROJETOS SUBSIDIADOS PELO MEC/SECADI PARA OPORTUNIZAR O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS DIFERENTES MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA

Município	Implantação de SRM	Escola Acessível	BPC na Escola	Transporte Escolar Acessível	Formação Continuada de Professores	Educação Infantil 100% Acessível
A	X	X		X		Não informou
B	X	X		X		
C	X	X		Não informou	X	X
D	X	X	X	X		
E	X	X		X		
F	X	X			X	
G	X	X		X		
H	X	X			Não informou	
I	X	X	X	X	X	X
J	X	X	X	X	X	
K	X	X	X			
L	X	X		X	X	X
M	X	X	X			
Total	13	13	05	08	05	03

FONTE: A autora (2015).

Em síntese, levando em consideração as informações do QUADRO 7, bem como as discussões realizadas em relação à adesão aos programas e projetos subsidiados pelo MEC/SECADI para apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial pelos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, observa-se que:

- Todos os municípios realizaram a adesão do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) tendo em vista a quantidade de materiais subsidiados pelo MEC/SECADI que compõem o kit da sala, materiais esses muitas vezes inexistentes nas redes municipais de ensino;
- A dificuldade dos municípios em atender todas as crianças na educação infantil, a partir de quatro anos, tem impactado na adesão e funcionamento das SRM's nos centros municipais de educação infantil;
- Os municípios também recebem, por meio do Programa Escola Acessível, recursos financeiros para as unidades educacionais que contam com a SRM. Esses recursos são direcionados para a adequação em relação à acessibilidade e à compra de recursos tecnológicos acessíveis. No entanto, tais recursos estão sendo insuficientes tendo em vista que muitas unidades educacionais foram construídas no período da política de integração de pessoas com deficiência tendo inúmeras barreiras arquitetônicas a serem adequadas;
- Embora todos os municípios tenham aderido ao Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, a formação continuada, de competência do MEC/SECADI, não tem sido ofertada para os profissionais dos diferentes municípios em relação ao AEE;
- Quatro municípios ainda não foram contemplados com o Transporte Escolar Acessível mesmo tendo alunos público-alvo da educação especial matriculados em suas redes municipais de ensino. A adesão pode e deve ser realizada pelo município por meio do Programa Caminho da Escola;
- Em relação ao programa BPC na Escola apenas cinco municípios realizaram a adesão, tendo em vista que esse programa não direciona diretamente recursos financeiros aos municípios e requer ações

intersetoriais municipais para a identificação de barreiras de acesso à educação até a implementação de políticas públicas municipais para a superação dessas barreiras;

- Apenas três municípios aderiram ao Projeto Educação Infantil 100% Acessível. Tal percentual pode estar atrelado ao desconhecimento do projeto ou, principalmente, pela dificuldade dos municípios em atender às crianças na educação infantil tendo, a adesão desse projeto, um impacto para cada município não esperado para o momento. E ainda, a falta de clareza financeira da contrapartida do MEC/SECADI também contribui para a não adesão;
- Apenas o município I aderiu a todos os programas e projetos subsidiados pelo MEC/SECADI uma vez que este município é o que mais tem se aproximado, em relação aos demais municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, das diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

Ao longo dos últimos anos políticas educacionais inclusivas estão sendo direcionadas para o atendimento de todos os alunos na escola e, entre eles, os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo, com isto, o direito à educação também aos alunos que são público-alvo da educação especial. Neste contexto, as secretarias municipais de educação passam a atuar frente a novas demandas, em especial, os gestores da educação especial responsáveis pela articulação de programas e ações que possam dar sustentação a inclusão desses alunos no ensino regular.

O objetivo principal do estudo aqui apresentado caracterizou-se por investigar as mudanças decorrentes da efetivação das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) nas políticas de educação especial dos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba, contribuindo com alternativas que promovam políticas educacionais inclusivas para todos os alunos. Três objetivos específicos nortearam este estudo, sendo: apresentar um panorama dos serviços ofertados pela educação especial nos diferentes municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba; identificar as políticas educacionais inclusivas nos municípios pesquisados para implementação do processo de inclusão escolar, avaliando sua adequação e efetividade frente às diretrizes oficiais; e analisar demandas locais, identificando necessidades comuns aos municípios buscando propor alternativas para superação de problemas da realidade educacional na gestão da educação especial/inclusiva.

Evidenciou-se, ao longo deste estudo, o quanto a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) direcionou a gestão dos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba a promover a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino comum e a efetivar o funcionamento das salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado com caráter complementar e/ou suplementar. Ou seja, ao longo dos últimos anos, a política nacional de educação inclusiva vem ganhando espaço nos municípios paranaenses. Este fato coexiste num contexto estadual em cujas diretrizes político-administrativas do estado do Paraná divergem em alguns aspectos em relação à política nacional de

educação inclusiva, no qual quase a totalidade dos municípios pesquisados sofrem influências de tais diretrizes estaduais.

A maior divergência contempla o atendimento dos alunos da educação especial em instituições filantrópicas, com caráter substitutivo à escolarização comum. Essas instituições beneficiam-se de recursos públicos repassados pelo governo estadual por meio de convênios de cooperação técnica e financeira, e adquirem os mesmos direitos e deveres dos estabelecimentos da rede estadual de ensino perante a Secretaria Estadual de Educação – SEED/PR. Esse cenário singular faz do Paraná o estado com a menor taxa de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular – 50%, em relação à média nacional, decorrente das políticas contraditórias existentes e da influência de grupos com poder político muito forte.

Evidenciou-se também que a inclusão não pode ser resumida unicamente ao número de matrículas ou de percentuais de adesão a programas, ações e projetos nacionais para dar sustentação ao processo de inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As especificidades do cenário local onde a maioria dos municípios pesquisados carece de políticas públicas para o atendimento das necessidades da população em geral e de apoio financeiro tanto do governo estadual quanto do federal, devem ser consideradas. Neste sentido, os programas, ações e projetos nacionais não estão sendo suficientes para dar sustentação ao processo de educação inclusiva com qualidade dos alunos público-alvo da educação especial e atender suas especificidades quanto aos recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos necessários. Para alguns municípios, a própria oferta do atendimento educacional especializado num contexto rural e de escola multisseriada ainda é um dos grandes desafios para os gestores da educação especial dessas regiões. A acessibilidade arquitetônica das unidades escolares, princípio de acesso à escola, evidenciou-se também como grande desafio para os municípios e que extrapola o entorno educacional.

Outro desafio da gestão dessa política encontra-se na estrutura interna das secretarias municipais de educação que precisam avançar no reconhecimento da necessidade e importância de um setor específico e, conseqüentemente, de um responsável pela modalidade de educação especial para garantir políticas municipais na perspectiva da educação inclusiva para o atendimento, com

qualidade, da parcela do alunado constituído enquanto alunos público-alvo da educação especial, que sempre esteve excluída do processo educacional.

Além disto, o gestor responsável pela educação especial tem papel fundamental diante da articulação de uma política educacional inclusiva devendo atuar no sentido de dar maior autonomia à área e cooptar recursos financeiros as demais etapas e modalidades de ensino tendo, com isso, melhor condição de lidar com as inúmeras demandas que o processo inclusivo ocasiona. Ou seja, o setor responsável pelas políticas educacionais inclusivas necessita ser, antes de mais nada, incluído num contexto maior da educação.

O desconhecimento dos gestores da educação especial em relação aos marcos normativos que direcionam as políticas dessa modalidade de ensino, tanto em âmbito nacional quanto estadual, necessita ser considerado. Esse desconhecimento pode impactar diretamente no atendimento aos alunos e, de forma mais preocupante, nas diretrizes e encaminhamentos da educação especial em âmbito municipal obstaculizando ainda mais a luta pela construção de um sistema educacional realmente inclusivo.

A necessidade de formação continuada fica evidenciada não só para os gestores da educação especial, como também para os professores que atuam diretamente com o AEE, uma vez que os profissionais da Área Metropolitana Norte de Curitiba não estão se beneficiando do programa de formação inicial e continuada oportunizada pelo MEC/SECADI tanto na modalidade de ensino presencial quanto à distância (EaD). Além disto, o setor responsável pela educação especial necessita contar com equipes técnico-pedagógicas preparadas para direcionar essa formação e realizar suporte ao ensino regular e, principalmente, direcionar a organização do trabalho pedagógico em sala de recursos multifuncional tendo em vista a variedade de composições contempladas e a falta de unidade nas diretrizes da política nacional. A ação desenvolvida por meio do AEE em SRM necessita considerar não apenas as especificidades e singularidades dos alunos, mas a diversidade de recursos, materiais e tecnologias assistivas requeridas no processo de aprendizagem podendo e devendo contribuir com a inclusão no sistema educacional dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os Núcleos Regionais da Educação, mais especificamente as equipes técnicas-pedagógicas da educação especial, também possuem papel fundamental

diante da formação continuada dos profissionais, bem como no direcionamento das ações a serem realizadas pela educação especial nos diferentes municípios jurisdicionados, necessitando exercer as atribuições que lhe competem. Esse setor precisa atuar considerando à complexidade da realidade de cada município, entendendo que cada um deles encontra-se em momento diferente na formulação e implementação de políticas de educação inclusiva. Não há como construir um sistema educacional inclusivo se todas as esferas – federal, estadual e municipal – não trabalharem articuladas, em parceria e em prol do melhor atendimento a todos os alunos. E, diante disso, alguns direcionamentos de âmbito estadual precisam ser revistos e, entre eles, o processo de identificação dos alunos que devem ter acesso ao atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Por fim, enquanto gestora da educação especial de um dos municípios pesquisados e também profissional que tem vivenciado a efetivação das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008, no município em que atuo profissionalmente, sinto-me legitimada a fazer aqui alguns apontamentos diante dos desafios que tenho percebido e que foram suscitados durante esta pesquisa⁵⁶. Desafios esses diretamente ligados ao processo de construção de um sistema educacional inclusivo e relatados pelo olhar, pela percepção de uma gestora/pesquisadora em políticas educacionais.

Embora o município onde atuo profissionalmente venha se destacando no cenário estadual e nacional diante dos encaminhamentos da educação especial, essa modalidade de ensino possui inúmeros desafios decorrentes do entendimento ainda muito presente de que os alunos público-alvo da educação especial seriam melhor atendidos se estivessem em espaços segregados.

Os desafios da gestão da educação especial iniciam-se dentro da própria Secretaria Municipal de Educação. A concepção de educação especial existente é a de que essa modalidade de ensino é responsável por todas as ações necessárias e pelo percurso do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular. Além disto, as condições para o acesso e a permanência diante de seu alunado e que, em sua grande maioria, apresentam especificidades significativas muitas vezes não são reconhecidas como necessárias às condições de igualdade com os demais alunos.

⁵⁶ Ao relatar enquanto gestora da educação especial os desafios que tenho percebido na efetivação da política nacional inclusiva utilizarei novamente a primeira pessoa do singular.

A barreira atitudinal é outro grande desafio presente no processo inclusivo. O despreparo e a falta de disponibilidade de grande parte dos profissionais para o atendimento de todos os alunos e, em especial, no atendimento às diferenças é muito presente. Os professores, apesar das formações continuadas oferecidas, ainda são carentes de conhecimento e preparo para o atendimento das especificidades dos alunos.

Outro desafio, ainda em relação aos profissionais, encontra-se diante dos professores que atuam diretamente com o atendimento educacional especializado (AEE). Desenvolver ações de forma complementar e/ou suplementar ao trabalho do ensino regular tem sido uma construção em meio a muitas discussões e questionamentos. Entender o que é específico da ação do atendimento educacional especializado (AEE) e do ensino regular, bem como o que ambos necessitam realizar em conjunto tem sido uma busca constante atrelado à efetivação, na prática, do conceito do AEE que deve extrapolar as ações desenvolvidas no espaço da sala de recursos multifuncional.

Disponibilizar de infraestrutura suficiente para a oferta do AEE na educação infantil é outra necessidade tendo em vista as demandas que essa etapa de ensino possui diante da obrigatoriedade do atendimento de todas as crianças a partir de quatro anos. Somam-se a isto a construção da proposta de AEE para o público de crianças pequenas tendo em vista que a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) não a especifica adequadamente, bem como a própria composição da sala de recursos multifuncionais com materiais voltados para a estimulação e atendimento das crianças na faixa etária atendida.

Ao final do fluxo de escolarização situa-se outro desafio voltado para a oferta do AEE a alunos acima de 15 anos e que se encontram matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa proposta necessita estar atrelada a questão do ensino profissionalizante ou da inserção desse aluno no mundo do trabalho, exigindo políticas inclusivas intersetoriais.

Outro desafio ainda voltado para a questão dos profissionais direciona-se para os serviços de apoio especializado. Vários são os suportes humanos existentes para apoiar o processo inclusivo e que necessitam ser incorporados pelo ensino regular de forma a contribuir com a autonomia e aprendizagem dos alunos atendidos em parceria com os professores de sala de aula do ensino comum.

A acessibilidade (ou a falta dela) também é outro desafio existente. Grande parte das unidades educacionais no município foi construída no período do processo de integração de pessoas com deficiência necessitando de adequações. Além disto, os recursos disponibilizados pelo Programa Escola Acessível têm sido insuficientes para as reformas necessárias.

Em relação ao Fórum de Gestores da Educação Especial tenho percebido que este espaço tem contribuído para a aproximação dos gestores dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, alcançando com isto um de seus objetivos. As questões a serem discutidas coletivamente e que tem interferido no processo de educação inclusiva nos diferentes municípios já fazem parte da agenda para o ano de 2016 e, algumas delas, após discussão no grupo de gestores, serão abordadas também junto ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) da Secretaria de Estado de Educação. Além disto, outros dois municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba já contam com gestor responsável pelos encaminhamentos da educação especial e sinalizam participação nos encontros do fórum.

Por sua vez, a dinâmica do fórum tem procurado envolver todos os gestores na construção de sua trajetória objetivando, com isto, que esses profissionais ampliem o olhar diante da realidade do município em que são responsáveis pela gestão de políticas inclusivas. Em 2016 ocorrerá o III Fórum Intermunicipal de Discussão: a Educação Especial em Foco! cujo planejamento está sendo realizado com a participação de grande parte dos gestores buscando-se fazer deste momento um marco importante de formação dos profissionais que atuam na educação especial da Área Metropolitana de Curitiba.

Os apontamentos aqui destacados e evidenciados ao longo do trabalho por meio do discurso dos gestores da educação especial e dos dados apresentados por meio das figuras, gráficos, tabelas e quadros demonstram a fragilidade e os desafios existentes nos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba no que se refere à educação inclusiva. Traduzem necessidades no âmbito da política nacional e que precisam ser levados em consideração, mas também levantam alguns aspectos que necessitam ser revistos tanto em âmbito estadual quanto municipal para garantir o direito à educação também para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Por fim, destaco que novos questionamentos surgiram durante a realização desta pesquisa e que aqui permanecem registrados para a realização de outras pesquisas que possam contribuir com o campo da educação especial, questionamentos esses não voltados para o campo da política ou da gestão da educação especial, mas diretamente ligados ao “fazer” dessa modalidade de ensino no dia-a-dia do trabalho junto ao aluno público-alvo da educação especial: Como preparar a escola em parceria com as demais etapas e modalidades de ensino para atender as diferentes especificidades dos alunos e, acima de tudo, entender como eles aprendem e de que forma ensiná-los? Como preparar os professores para essa nova organização da escola, bem como os professores do AEE para atuar nas SRM's de forma complementar/suplementar ao trabalho desenvolvido pelo ensino regular? De que forma a parceria existente entre ensino regular e educação especial deverá ocorrer para que, de fato, possa contribuir com a aprendizagem dos alunos? Como buscar os recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos acessíveis e/ou realizar as adequações arquitetônicas necessárias muitas vezes sem orçamento disponível para isso e/ou orçamento suficiente?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela Lima de; ROCHA, Marcos Leite; RAULINO e SILVA, Rayner. A Formação continuada de gestores públicos de educação especial: o contexto teórico-metodológico da pesquisa. In: JESUS, Denise Meyrelles (Org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação – ES, 2012 (Coleção Educação).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3ª ed, 2015.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 3. Ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 13 jun. 2014.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 13 jun. 2014.

_____. Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 13 jun. 2014.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 13 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 13 jun. 2014.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em 10 jul. 2014.

_____. **Declaração de Guatemala**. Brasília: UNESCO, 1999. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/24/docs/internacional_01.pdf. Acesso em 13 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 10 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBO201.pdf>. Acesso em 25 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 25 jul. 2014.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 10 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: o município. Brasília: MEC/SEESP, 2004. V.2 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/omunicipio.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2015.

_____. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em 30 abr. 2015.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/L11274.htm. Acesso em 30 abr. 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em 30 abr. 2015.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Presidência da República, Casa Civil,

Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm. Acesso em 30 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 10 mar. 2014.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 10 mar. 2014.

_____. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 10 mar. 2014.

_____. **Decreto 6.949/2009**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 15 jun. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 30 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11 /2010**. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 mai. 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 15 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 62/2011/MEC/SECADI/DPEE**. Trata das orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.

Brasília, 2011. Disponível em:

http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em 16 mai. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em 16 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual do Programa Escola Acessível**. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dowload&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 jul. 2015.

_____. **BPC na Escola – Documento Orientador**. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dowload&alias=9947-documento-orientador-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jul. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em 10 abr. 2014.

_____. **Principais ações e programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015**. Adaptado do Relatório de Gestão – SECADI/MEC – 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 55/2013**. Mec/SECADI/DPEE. Trata das orientações à atuação dos Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em 10 mai. 2014.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm. Acesso em 20 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 04**, de 23 de janeiro de 2014. Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192.

Acesso em 20 jan. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **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, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 20 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI**. Orienta a organização e oferta do atendimento educacional especializado na Educação Infantil. Brasília, 2015. Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/548/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. Brasileiro: cidadão? **Revista do Legislativo**, 32, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luis Antonio M. A Judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun., 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, 18(2): 113-118, 2004.

DUTRA, Cláudia Pereira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. **Gestão para a inclusão**. Revista do Centro de Educação. Nº 26, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese. Setor de Educação. PPGE/UFSC. Florianópolis, 2004.

_____. A Política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira. Educação Especial**, Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n. 52, jan./mar. 2013, p. 101 - 119.

GOOGLE. Mapa Vale do Ribeira. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://2.bp.blogspot.com/-3QS8XTwYmjA/URsWhP0M6cl/AAAAAABCTw/mvySo7hPxn4/s640/mapa-do-Vale-do-Ribeira-Sao-Paulo-e-parana.jpg&imgrefurl=http://www.ovaedoribeira.com.br/2012/01/mapa-do-ribeira-pelo-google.html&h=462&w=640&tbnid=5whkowqJ9lt8qM:&docid=3N908hT8PGSBtM&hl=pt-BR&ei=5WnMVvWbPMSZwQT6qZiQCw&tbm=isch&ved=0ahUKEwi1oobXiY7LAhXETJAKHfoUBrIQMwgYKAAwAA>>. Acesso em 22 fev. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em 22 fev. 2016.

JANUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**. Campinas, v. 25, n.3, p. 9-25, maio 2004.

_____. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, out. 2004a. Seção Artigos.

_____. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2004b.

JESUS, Denise Meyrelles (Org.). **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação – ES, 2012 (Coleção Educação).

JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.) **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Políticas nacionais de educação inclusiva**: discussão crítica da Resolução nº 02/2001. Ponto de Vista, Florianópolis, nº 3-4, p.13-25, 2002.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>

KONZEN, Afonso Armando. **O Direito à educação**. Porto Alegre, 1999.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história de políticas públicas. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES. Enicéia Garcia. A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, nº 33, set./dez.2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, nº 57, mayo-agosto, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portal do MEC/SECADI**. Manual de orientação: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 jul. 2015.

_____. **Portal do MEC/SECADI**. BPC na escola: documento orientador – grupo gestor interministerial. Brasília, 2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9947-documento-orientador-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192.

Acesso em 20 jul. 2015.

_____. **Portal do MEC/SECADI**. Manual do programa escola acessível. Brasília, 2011. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 jul. 2015.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Projeto Educação Infantil 100% inclusiva**: acesso, permanência e qualidade. Brasília, 2014. Disponível em: <http://issuu.com/esplam/docs/projeto_educacao_infantil_100_in>. Acesso em 13 jan. 2016.

_____. **Portal do MEC/SECADI**. Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jul.2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Integração X inclusão: educação para todos. **Pátio**, Porto Alegre – RS, nº 5, p. 4-5, maio/jun, 1998.

MORAES, Valdete Aparecida Veiga. **Publicização da educação especial no Paraná**: gestão Requião (2003-2010). 172 p. Dissertação. Setor de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

MULTIMÍDIA. Mapa da Região Metropolitana de Curitiba. Disponível em: < <http://multimidia.curitiba.pr.gov.br/2015/00171558.jpg> > Acesso em 22 fev. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, (28): 5-23, jan/fev/mar/abr 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo . Portela de; ADRIÃO, Theresa; MINTO, Cesar Augusto. **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. Ed. São Paulo, Xamã, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/onu.php>>. Acesso em 10 abr. 2014.

PARANÁ. **Portal Dia a Dia Educação**. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em 10 jan. 2016.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2003**. Dispõe sobre as Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003. Disponível em: <<http://celepar7ctba.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/publicadas>>. Acesso em 10 jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf>. Acesso em 10 jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 002/2008**. Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES, serviço de apoio especializado, no ensino regular. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao022008caes.pdf>. Acesso em 15 jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 020/2010**. Estabelece orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao202010.pdf>>. Acesso em 14 de jan. 2016.

_____. Secretaria Estadual da Educação. Sistema Estadual de Legislação. **Resolução nº 3.600/2011**. Autoriza a alteração na denominação das escolas de educação especial para escolas de educação básica, na modalidade de educação especial. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=69619&indice=23&totalRegistros=1261&anoSpan=2016&anoSelecionado=2011&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em 21 jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 010/2011**. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202011%20sued%20seed/Instrucao0102011seedsued.PDF>>. Acesso em 14 de jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 12/2011**. Altera a denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Curitiba, 2011. Disponível em:

<http://educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes_2011_sued_seed/instrucao0122011sued.pdf>. Acesso em 14 jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Instrução nº 014/2011. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao142011suedseed.pdf>>. Acesso em 14 de jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Instrução nº 016/2011. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em 14 de jan. 2016.

_____. **Lei nº 17.656/2013**. Institui no estado o Programa Todos Iguais pela Educação. Disponível em:

<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=76101>. Acesso em 22 de fev. 2016.

SALLES, Liliane Eremita Schenfelder. **As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a escola de educação básica na modalidade de educação especial**. 141 p. Dissertação. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes et al. Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado. **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. UNISUL, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 359-376, jul./dez. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

WIKIPEDIA. IDH municípios de Curitiba e região metropolitana. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_do_Paran%C3%A!_por_IDH>. Acesso em 22 fev. 2016.

APÊNDICE A - CHECK LIST DOCUMENTOS GESTOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Município: _____

Data: _____

Documentos	OK	Inexistente	Observações
Legislação (leis, decretos, resoluções e instruções normativas, entre outros) que fundamenta a política de Educação Especial no município.			
Plano Municipal de Educação ou documento equivalente com a concepção e descrição das políticas de Educação Especial implementadas pelo município para apoiar o processo de inclusão educacional no ensino regular.			
Organograma da Secretaria Municipal de Educação, incluindo a organização da Educação Especial.			
Anexo 01 – Oferta do AEE.			
Anexo 02 – Unidades acessíveis.			
Anexo 03 – Público-alvo (alunado) da educação especial matriculado na RME.			
Anexo 04 - Programas subsidiados pelo MEC/SECADI.			

**APÊNDICE B - OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO – AEE**

Município: _____

Responsável pelo preenchimento: _____

Data: _____

Local onde ocorre o AEE	Nº de Salas por período	Área(s) de atendimento (DI, DFNM, DV, Surdez, MD, TGD, AH/SD)	Nº de alunos atendidos
Sala de Recursos			
Sala de Recursos Multifuncionais			
CAES			
CAEDV			
CAE – Surdocegueira			
Classe Especial			
Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial			
Centro de Atendimento Especializado			

APÊNDICE C - UNIDADES ACESSÍVEIS**Município:** _____**Responsável pelo preenchimento:** _____**Data:** _____

- Total de unidades educacionais que fazem parte da Rede Municipal de Ensino:

a) Educação Infantil: _____

b) Ensino Fundamental: _____

- Total de unidades educacionais que ofertam a Educação Infantil:

a) Totalmente acessíveis: _____

b) Parcialmente acessíveis: _____

c) Sem acessibilidade: _____

- Total de unidades educacionais que ofertam o Ensino Fundamental:

a) Totalmente acessíveis: _____

b) Parcialmente acessíveis: _____

c) Sem acessibilidade: _____

Observações:

APÊNDICE D - PÚBLICO-ALVO (ALUNADO) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Município: _____

Responsável pelo preenchimento: _____

Data: _____

- **Alunos matriculados em sala de aula do ensino regular**

Tipo de deficiência e/ou outra necessidade educacional	Nº de alunos na Educação Infantil	Nº de alunos no Ensino Fundamental	Nº de alunos na Educação de Jovens e Adultos - EJA
Deficiência Intelectual			
Deficiência Física neuromotora			
Surdez			
Deficiência Visual			
Deficiência Múltipla			
Transtornos Globais do Desenvolvimento			
Altas Habilidades/Superdotação			

- **Alunos matriculados na Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial**

Tipo de deficiência	Nº de alunos na Educação Infantil	Nº de alunos no Ensino Fundamental	Nº de alunos na Educação de Jovens e Adultos – EJA/Educação Profissional
Deficiência Intelectual			
Deficiência Física neuromotora			
Surdez			
Deficiência Visual			
Deficiência Múltipla			
Transtornos Globais do Desenvolvimento			

Mantenedora: () Prefeitura

() APAE

APÊNDICE E - PROGRAMAS SUBSIDIADOS PELO MEC/SECADI

Município: _____

Responsável pelo preenchimento: _____

Data: _____

1) Programa: Escola Acessível

• PDDE Acessível:

	Nº de unidades que receberam o PDDE Acessível	Nº de unidades que ainda não receberam o PDDE Acessível
Educação Infantil		
Ensino Fundamental		

2) Transporte Escolar Acessível

a) O município foi contemplado com o Transporte Escolar Acessível:

() Sim Quantos? _____ Já foram adquiridos? () Sim () Não

() Não

3) Salas de Recursos Multifuncionais

	Nº de unidades contempladas com Sala de Recursos Multifuncionais	Nº de unidades que receberam os materiais em sua totalidade	Nº de unidades que receberam parcialmente os materiais	Nº de unidades no aguardo do recebimento dos materiais
Educação Infantil				
Ensino Fundamental				

4) Formação Continuada de Professores na Educação Especial

- Número de profissionais que atuam com o Atendimento Educacional Especializado – AEE tendo em vista os serviços contemplados no Anexo 01:

- Número de profissionais que receberam a Formação Continuada de Professores para o AEE, do MEC/SECADI:

a) Em nível de extensão: _____

b) Em nível de especialização: _____

5) BPC na Escola

- O município aderiu ao programa BPC na Escola?

() Sim Ano de adesão: _____

() Não

6) Educação Infantil 100% Inclusiva

- O município aderiu ao projeto Educação Infantil 100% Inclusiva – acesso, permanência e qualidade?

() Sim

() Não

Observações:

APÊNDICE F - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 1) Gostaria que você realizasse uma breve apresentação relatando seu nome, formação, função que exerce e trajetória realizada para exercer esta função.
- 2) Como você definiria a Educação Inclusiva?

I – História da Educação Especial no município

- 3) Você poderia relatar o que conhece sobre a história da educação especial no município no que se refere:
 - a) ao seu surgimento;
 - b) ao funcionamento dos diferentes serviços e público atendido;
 - c) a constituição de equipe.

II – Concepção do gestor da educação especial

- 4) Em sua opinião, qual é o documento que teve maior impacto no direcionamento das ações da Educação Especial nos últimos 10 anos? Cite o mais importante.
- 5) Tendo em vista a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, você acredita que a organização e os encaminhamentos da educação especial no município têm atendido aos objetivos desta política? Por quê?

III – Implementação de políticas educacionais inclusivas

- 6) Que políticas educacionais inclusivas o município tem implementado para atender as especificidades dos alunos com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais no que se refere:
 - a oferta do atendimento educacional especializado;

- aos profissionais de apoio;
- a formação continuada dos profissionais;
- a disponibilização de materiais tecnológicos e/ou acessíveis.

7) Existe ações da Secretaria da Educação em parceria com outras secretarias para o desenvolvimento da política de inclusão?

IV – Avaliação de avanços e/ou retrocessos da política

8) Que demandas o município tem percebido diante da inclusão dos alunos com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais no ensino regular no que se refere a:

- profissionais
- estrutura física
- recursos financeiros

9) Como o município tem lidado com tais demandas?

10) Você teria mais alguma coisa para complementar em relação aos encaminhamentos da educação especial no município?

APÊNDICE G - MARCOS LEGAIS UTILIZADOS PELOS MUNICÍPIOS QUE FAZEM PARTE DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Município A

- Documentos de âmbito federal e municipal: não especifica nenhum documento.
- Documento de âmbito estadual: Instrução Normativa nº 16/2011 – Superintendência da Educação/Secretaria de Estado da Educação - SUED/SEED, que estabelece critérios para o AEE em sala de recursos multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Município B

- Possui como base as leis estaduais e federais sobre a educação especial, mas não as especifica.

Município C

- Documento de âmbito federal: Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 10.098/2000 – que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras⁵⁷ de deficiência ou com mobilidade reduzida; Lei nº 10.436/2002 – que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; Resolução CNE/CEB nº 04/2009 – que institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial; Decreto nº 7.612/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência – Plano Viver sem Limite.
- Documento de âmbito estadual: Instrução Conjunta SEED/SUED/SEDE nº 001/2013, que orienta a matrícula nas instituições de ensino na rede estadual, escolas de educação básica, na modalidade de educação especial e escolas conveniadas, para o ano letivo de 2014; Resolução nº 4.527/2011, que fixa número de estudantes para efeito de composição de turmas nas instituições escolares.
- Documento de âmbito municipal: não especifica nenhum documento.

⁵⁷ Nomenclatura utilizada de acordo com o documento original.

Município D

- Documento de âmbito federal: Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96; Lei nº 13.005, que estabelece o Plano Nacional de Educação; Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial; Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - 2001.
- Documento de âmbito estadual e municipal: não especifica nenhum documento.

Município E

- Documento de âmbito federal: Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96.
- Documento de âmbito estadual e municipal: não especifica nenhum documento.

Município F

Não referenciou nenhum documento.

Município G

- Documento de âmbito federal: Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as leis nº 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
- Documentos de âmbito estadual: Instrução SEED/SUDE nº 16/2011, que estabelece critérios para o AEE em sala de recursos multifuncional tipo I, na educação básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.
- Documento de âmbito municipal: não especifica nenhum documento.

Município H

Não especifica nenhum documento.

Município I

- Documento de âmbito federal: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei nº 8.069/1990 – que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências; Lei nº 9.394/1996 – que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução CNE/CEB nº 2/2001- que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Decreto nº 5.626/2005 – que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008; Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica; Decreto nº 6.949/2009 – que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30/03/2007; Nota Técnica nº 09/2010 – que orienta sobre a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado; Nota Técnica nº 11/2010 – que orienta para a institucionalização na escola da oferta do AEE em sala de recursos multifuncionais; Decreto nº 7.611/2011 – que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; Decreto nº 7.612/2011 – que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite; Lei nº 13.005/2014 – que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

- Documento de âmbito estadual: Deliberação CEE nº 02/2003 – que institui normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná; Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14 - Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10; o Documento Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, para oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais, Fase I da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

- Documentos de âmbito municipal: Deliberação nº 01/2011 – que institui os princípios e normas para a educação especial na educação básica; Instrução Normativa nº 02/2012 – que estabelece critérios para funcionamento de sala de recursos multifuncionais; Instrução Normativa nº 03/2013 – que estabelece orientações para abertura do processo de Adaptação Curricular para os alunos foco da educação especial; Instrução Normativa nº 04/2013 – que estabelece orientações para o processo de Redução de Vagas nas turmas e de Redução de Carga Horária para os educandos foco da educação especial; Decreto nº 305/2013 – que dispõe sobre a estrutura da Secretaria Municipal de Educação, com as atribuições dos departamentos, das gerências, das seções e dos núcleos; Instrução nº 02/2014 – que estabelece orientações e critérios para solicitação de estagiários de Apoio à Inclusão à Escola e de Apoio à Inclusão ao Aluno; Instrução nº 03/2014 – que estabelece orientações para solicitação de Professor de Apoio a Comunicação Alternativa – PACA; Lei nº 1.658/2015 – que aprova o novo Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências; Instrução Normativa nº 02/2015 – que estabelece orientações para solicitação de Professor de Apoio Permanente Especializado – PAPE; Instrução Normativa nº 03/2012 – que estabelece critérios para funcionamento de sala de recursos para Transtornos Funcionais Específicos e Transtorno e Déficit de Atenção/Hiperatividade; Manual de Avaliação Psicoeducacional.

Município J

Não especifica nenhum documento.

Município K

- Documento de âmbito federal: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96; Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89; Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica; Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as leis nº 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a

Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098/2000; Decreto nº 6.094/2007, que 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 a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica; Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da LDBEN nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007; Resolução nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial; Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o §3º do art. 98 da lei nº 8.112/1990; Lei nº 12796/2013, que altera a LDBEN nº 9.394/96, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências; na Declaração de Salamanca; Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio à pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

- Documento de âmbito estadual: Instrução nº 16/2011, que estabelece critérios para o AEE 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.

- Documento de âmbito municipal: Lei ordinária nº 822/2013 – que estabelece a disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais como componente da grade curricular nas unidades de ensino fundamental da rede municipal de ensino e dá outras providências.

Município L

Não especificou nenhum documento.

Município M

Não especificou nenhum documento.

APÊNDICE H - CARTA DE APRESENTAÇÃO AO SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação
Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais

Curitiba, abril de 2015.

Ilma. Sra. Antônia Dalva Sanches Dias
Setor da Educação Especial da SME de Adrianópolis

Prezada Senhora,

Eu, Louize Mari da Rocha, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, solicito vossa autorização para desenvolver o processo de coleta de dados da pesquisa de campo da dissertação de mestrado, intitulada “*A gestão da educação especial nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba: avanços, retrocessos e desafios decorrentes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Sueli Fernandes, cujo objetivo é investigar os resultados e demandas na efetivação das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do MEC/SEESP, na implementação do processo de inclusão educacional nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba.

A pesquisa compreenderá duas etapas, sendo a primeira a coleta de documentos que fundamentam a educação especial/inclusiva no município e, a segunda, a realização de entrevista com o responsável municipal da educação especial, previstas entre os meses de abril e julho/2015.

Desde já agradeço a atenção e colaboração para realização do processo de coleta de dados neste município colocando-me a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários pelo email louizemari@ig.com.br ou telefones 9161-XXXX/9777-XXXX.

Sueli Fernandes
Professora Orientadora

Louize Mari da Rocha
Aluna Pesquisadora

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Louize Mari da Rocha, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, solicito a sua participação enquanto gestor/responsável municipal da educação especial no estudo intitulado “*A Gestão da educação especial nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba: avanços, retrocessos e desafios decorrentes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*”.

O objetivo desta pesquisa é investigar os resultados e demandas na efetivação das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do MEC/SECADI, na implementação do processo de inclusão educacional nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba.

Caso você participe da pesquisa, será necessário a sua colaboração em duas etapas distintas, sendo a primeira a pesquisa documental, onde serão coletados textos legais e oficiais publicizados por este setor em relação à educação especial, bem como informações relativas à oferta do AEE, alunado a que se destina, acessibilidade nos prédios escolares e programas existentes subsidiados pelo MEC/SECADI. E, na segunda etapa, será realizada uma entrevista semi-estruturada.

Quanto aos riscos: A presente pesquisa não apresenta riscos, nem danos morais. No entanto, durante a entrevista pode ocorrer certo desconforto diante das questões que serão realizadas. Para minimizar tal desconforto, a entrevista será realizada em local privativo sendo todas as informações fornecidas tratadas, posteriormente, de forma sigilosa.

Quanto aos benefícios: A presente pesquisa não trará benefícios aos participantes. No entanto, os resultados obtidos por meio dela proporcionará o conhecimento dos avanços, retrocessos e desafios da gestão da educação especial decorrentes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva podendo contribuir com a implementação de políticas educacionais inclusivas.

A pesquisadora responsável por este estudo poderá ser localizada por meio dos números (41) 9161-1834/9777-7960, pelo e-mail louizemari@ig.com.br ou no endereço institucional: Avenida Iraí, 696 – Weissópolis – Pinhais, para esclarecer eventuais dúvidas e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

A sua participação neste estudo é voluntária e caso não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade, bem como a do município ao qual representa sejam preservados e mantidos sob confidencialidade.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____, gestor
r/responsável municipal pela educação especial do município de _____, li
esse **Termo de Consentimento** e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____, ____ de _____ de ____.

[Nome e Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Nome e Assinatura da Aluna Pesquisadora]