



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO  
PARANÁ**

**TIARLES MIRLEI PIAIA**

CASCADEL - PR  
2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO  
PARANÁ**

**TIARLES MIRLEI PIAIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisabeth Rossetto

CASCADEL - PR  
2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

P642e

PIAIA, Tiarles Mirlei

A escola de educação básica na modalidade educação especial no contexto da política de educação especial do Estado do Paraná. \Tiarles Mirlei Piaia. \_\_\_\_ Cascavel, 2016.

129 p.

Orientadora: Profª Drª Elisabeth Rossetto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel 2016

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes.

1- Educação especial – Políticas. 2. Escola de educação básica Modalidade educação especial. 3. Estado do Paraná. I. Rossetto, Elisabeth. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20. ed. 371.98162  
CIP – NBR 12899

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE CAMPUS CASCAVEL

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO  
CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO PARANÁ

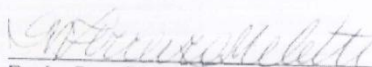
Autora: Tiarles Mirlei Piaia

Orientadora: Elisabeth Rossetto

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por  
*Tiarles Mirlei Piaia* aluna do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -  
UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação  
Data: 19/02/2016

Assinatura: \_\_\_\_\_  
(orientador)

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Tania Maria Rechia

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Jane Peruzo Iacono

Loerita Rossone Piaia, minha mãe, dedico este trabalho a você, não apenas por ter me incentivado a ingressar no mestrado, mas por ser esse exemplo de profissional da educação especial que és.

## AGRADECIMENTOS

Por mais esta conquista em minha vida, agradeço primeiramente ao grandioso Pai.

À minha orientadora professora Dra. Elisabeth Rossetto por ter acreditado no meu potencial enquanto pesquisadora, por ter me aceitado como sua orientanda e por ter me conduzido, dando-me liberdade para que eu pudesse explorar um objeto que me instigasse, que fosse do meu real interesse. Obrigada, professora, você é muito especial para mim.

Agradeço às professoras que tão prontamente aceitaram fazer parte da banca: professora Dra. Jane Peruzo Iacono, experiente profissional da área da educação especial de nosso Estado, obrigada pela atenção especial dada à pesquisa, fruto do amor que tem para com a educação especial; suas considerações minuciosas e questionamentos foram fundamentais para a qualidade desta pesquisa; professora Dra. Tânia Maria Rechia Schroeder pela coerência e sensatez com as quais dirige suas contribuições que sempre agregam valor àquilo que avalia, e, a professora Dra. Silvia Marcia Ferreira Meletti pelo compromisso com a pesquisa crítica na educação especial de nosso Estado que expressou em suas contribuições, as quais muito ajudaram para as minhas reflexões.

À SEED\DEEIN PR na pessoa de Claudia Camargo Saldanha que prontamente atendeu nosso ao pedido enviando os dados que solicitamos, os quais foram apresentados e discutidos no capítulo II deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos conhecimentos socializados e aos colegas do mestrado, obrigada pela companhia nesta caminhada, sentirei saudades.

Aos amigos e aos colegas de profissão, agradeço o incentivo e apoio. Em especial à Maria Valdeny Ferreira Gomes por ouvir minhas inquietações, me encorajar a ingressar no mestrado e me apoiar no processo da seleção.

À minha mãe Loerita, à José Roberto Bordini, meu padrasto e aos meus irmãos Yuri e Isadora pelo carinho e paciência que tiveram quando, em inúmeras vezes, não pude me fazer presente no aconchego familiar e que, mesmo ausente, sempre preocupavam-se comigo. Amo muito vocês.

## O abrigo noturno

Soube que em Nova Iorque  
Na esquina da Rua 26 com a Broadway  
todas as noites do inverno há um homem  
que arranja abrigo noturno para os que ali não tem teto  
fazendo pedidos aos passantes.

O mundo não vai mudar com isso  
as relações entre os homens não vai melhorar  
a era da exploração não vai durar menos  
mas alguns homens tem um abrigo noturno  
por uma noite o vento é mantido longe deles  
a neve que cairia sobre eles cai na calçada  
Não ponha de lado o livro, você que me lê.

(...)

A neve que cairia sobre eles cai na calçada  
mas o mundo não vai mudar com isso  
as relações entre os homens não vai melhorar  
a era da exploração não vai durar menos  
(BRECHT, 1986, p. 90).

PIAIA, Tiarles Mirlei. **A Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de Educação Especial do Estado do Paraná.** 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a trajetória de implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de Educação Especial do Estado do Paraná. Para atingir tal proposta, procedemos de um estudo de natureza bibliográfica e documental. Os referenciais bibliográficos subsidiaram a análise dos documentos oficiais nacionais e estaduais no sentido de entendermos o contexto histórico e político da criação dos referidos documentos. Para sustentação de tal análise, apoiamos-nos na teoria Histórico - Cultural, especialmente nos estudos de Vigotski acerca da Educação Especial, os quais se encontram na coletânea Fundamentos da Defectologia - Tomo V (1997). Na SEED\DEEIN, coletamos dados referentes ao processo de implementação de tal escola nos municípios do Estado, que por nós foram explorados à luz da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Identificamos neste estudo que a implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no Estado do Paraná deu-se mediante divergências à orientação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) e ao Decreto nº 6.571/08 quanto à matrícula de todos os alunos em turmas do ensino regular, assim como o financiamento às escolas, a partir dos recursos do FUNDEB, estar atrelado a essa mesma condição. Deu-se então, nesse Estado, a criação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial mediante trabalho empreendido pela FEDAPAES\PR, com anuência da SEED\DEEIN e aprovação do CEE. Além de alteração na denominação de Escola de Educação Especial para Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial a legislação paranaense garantiu a essa a integração ao Sistema Estadual de Ensino ofertando escolarização e garantindo certificação aos alunos. Porém passados três anos após a implementação, a proposta necessitou de readequação pela constatação de que os alunos não conseguiam dominar os conteúdos curriculares previstos, o que anunciaria, ao final de 2014, grande percentual de reprovação. Deu-se então no ano de 2014 a organização administrativa e pedagógica cuja característica principal foi a adequação no tempo de permanência do aluno no ensino fundamental em um ciclo de dez anos. Tem-se, desse modo, que a escolarização e a garantia de certificação são desafios ainda a serem alcançados pois as respostas pedagógicas no que tange à apropriação dos conteúdos acadêmicos por parte dos educandos não se deu de maneira tão eficiente quanto foi a implementação de tal escola.

**Palavras-chaves:** Políticas de Educação Especial. Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Estado do Paraná.



PIAIA, Tiarles Mirlei. **The Basic Education School in Special Education Modality In Special Education policy of Paraná State**. 2016. 129 p. Dissertation (Master of Education) – Stricto Sensu Graduation Program in Education. Concentration area: Society, State and Education. Research Line: Teacher Training and Learning and Schooling Process, Western Paraná State University - UNIOESTE, Cascavel/PR, 2016. Advisor: Rossetto, Elisabeth.

## ABSTRACT

This research aims to understand the trajectory of implementation of the School of Basic Education in Special Education Mode in the context of special education policy of the State of Paraná, Brazil. To achieve this purpose, we proceed with a documental and bibliographic research. The bibliographic references subsidize the analysis of official documents in order to understand the historical and political context of the creation of such documents. To support this analysis, we relied on the Cultural Historical theory, especially in Vygotsky's studies of Special Education, which are in the collection Fundamentos da Defectologia (Fundamentals of Defectology) - Tomo V (1997). In SEED \ DEEIN, we collect data relating to such school implementation process in the municipalities of the state, which we have explored in the light of Bardin's content analysis technique (2011). We identified in this study that the implementation of the School of Basic Education in the Modality Special Education in Paraná State was given by divergences in the orientation of PNEEPEI (BRAZIL, 2008) and of the Decree No. 6571 \ 08 about the enrollment of all students in regular classes as well as the funding to schools by FUNDEB resources be linked to the same condition. Considering the above, was given, in this State, the creation of the Basic Education School in the Special Education Modality by work undertaken by FEAPAES \ PR, with the consent of SEED \ DEEIN and approval of the EEC. In addition to changes in the Special Education Schools designation for Basic Education Schools in Special Education Modality the Paraná State legislation assured this integration to the State System of Education offering schooling and ensuring certification to the students. But after three years of implementation, the proposal required a readjustment by the fact that students could not master the planned curriculum content, which would announce, at the end of 2014, large percentages of failure. Occurred then, in 2014, the administrative and pedagogical organization whose main feature was the adjustment in the student time spent in elementary school in a ten-year cycle. There is, then, that schooling and certification warranty are challenges still to be achieved because the pedagogical responses regarding the appropriation of academic content by the students has not given as efficiently as was the implementation of such school.

**Key words:** Special Education Policies. School of Basic Education in the Special Education Modality. State of Paraná.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial com autorização para funcionamento .....	75
<b>Quadro 2</b> - Relação de Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial conveniadas com a SEED e que não possuem as APAEs como mantenedoras .....	76
<b>Quadro 3</b> – Número de matrículas nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial na área da Deficiência Intelectual, de Múltiplas Deficiências e de Transtornos Globais do Desenvolvimento.....	80
<b>Quadro 4</b> - Organização pedagógica vigente de 2012 à 2014 .....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AADID** – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento.

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado.

**ANPED** – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação.

**APAE** – Associação de Pais e amigos dos Excepcionais.

**CADEME** – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

**CAEDV** – Centro de Atendimento Educacional Especializado na área de deficiência visual.

**CEB** – Conselho de Educação Básica.

**CEE** – Conselho Estadual de Educação.

**CEIF** – Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

**CF** – Constituição Federal.

**CEMEP** - Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

**CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil.

**CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial.

**CESB** – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

**CORDE** – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

**DEEIN** – Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar.

**DESE** – Departamento de Educação Supletiva e Especial.

**DSM IV** – Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais.

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente.

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos.

**FEAPAES** – Federação das APAEs do Estado do Paraná.

**FEBIEX** – Federação Estadual de Instituições de Reabilitação do Estado do Paraná.

**FENAPAES** – Federação Nacional das APAEs.

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização dos Profissionais da Educação.

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**MEC** – Ministério da Educação.

**NRE** – Núcleo Regional de Educação.

**ONG's** – Organizações Não Governamentais.

**ONU** - Organização das Nações Unidas.

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação.

**PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola.

**PNEEPEI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático.

**PROERD** – Programa Educacional de Resistência às Drogas.

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão.

**SEED** – Secretaria do Estado da Educação.

**SEESP** – Secretaria de Educação Especial.

**SENEB** – Secretaria Nacional de Educação Básica.

**SUED** – Superintendência da Educação.

**UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos.

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.

**UNIOESTE** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

**ZDP** – Zona do Desenvolvimento Proximal.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	23
1.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	25
1.2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO PARANAENSE .....	52
<b>2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	65
2.1 A ALTERAÇÃO NA DENOMINAÇÃO DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	65
2.2 DADOS REFERENTES À ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ.....	72
<b>3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	82
3.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IMPLEMENTAÇÃO .....	83
3.2 A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A REORGANIZAÇÃO .....	85
3.2.1 Educação Infantil.....	90
3.2.2 Ensino Fundamental.....	92
3.2.3 Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional .....	94
3.3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO REFERENCIAL TEÓRICO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114
<b>ANEXOS</b> .....	122
ANEXO 1 - Protocolo nº 13.657.177-0 NRE – CASCAVEL.....	123
ANEXO 2 - Informação nº 90/2015. Assunto: Dados estatísticos solicitados para a pesquisa de mestrado da professora Tiarles M. Piaia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. ....	124

## INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, área de concentração Estado, Sociedade e Educação do Programa de Pós – Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel.

Temos como objetivo compreender a trajetória de implementação da Escola de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial<sup>1</sup> no contexto da Política de Educação Especial do Estado do Paraná. Para tanto, o direcionamento da pesquisa busca identificar os elementos que motivaram a alteração na denominação de Escola de Educação Especial para Escola de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial. Além disso, realizamos uma reflexão a respeito da intencionalidade e dos desdobramentos da referida alteração. Finalizamos nosso estudo buscando compreender a proposta pedagógica dessa estruturação.

O problema a ser investigado no presente trabalho parte da seguinte indagação: o que levou o Conselho Estadual de Educação - CEE, com anuência da Secretaria do Estado da Educação – SEED, a aprovar, por solicitação da Federação das APAES do Estado do Paraná – FEAPAES/PR, a alteração das Escolas de Educação Especial do Estado para Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial?

Essa decisão poderia estar atrelada à postura adotada pelo Estado em sua política de Educação Especial, proclamada no ano de 2009, no documento intitulado Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009), o qual assume, como Política Estadual, a inclusão denominada de responsável<sup>2</sup> nesse Estado?

---

<sup>1</sup> No Estado do Paraná, as Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, ofertam atendimento de escolarização nas áreas de: deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento amparadas pelo Parecer nº 07/14 do Conselho Estadual de Educação – CEE/PR; Deficiência visual e Surdez. Optamos nesta pesquisa em abordar a oferta de escolarização somente aos alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

<sup>2</sup> É descrita no documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009) como a proposta assumida e defendida pela política paranaense em que “o desafio da inclusão escolar é enfrentado como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, 2009, p. 6).

A política estadual (2009) discordando da inclusão total ou radical<sup>3</sup> de todos os alunos no ensino comum, assumida e defendida pela política nacional por meio do documento Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL\MEC 2008), o qual orienta a reorganização das escolas especiais passando de caráter substitutivo de escolarização para complementar ou suplementar em centros de atendimento educacional especializado – AEE<sup>4</sup>, estaria abrindo novas possibilidades educacionais ao aluno com deficiência intelectual, com múltiplas deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento<sup>5</sup> implementando a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial ou estaria reafirmando o que, historicamente, foi delegado à escola especial, agora no viés de Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, que é o atendimento educacional desse alunado num modelo segregativo de ensino?

O interesse pela temática se deu em função das minhas atribuições profissionais como professora da educação básica tendo em vista que sempre atuei com alunos da Educação Especial. Iniciei meu trabalho no ano de 1997 em uma instituição de ensino municipal que oferecia apoio educacional a alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino e oferecia também AEE, substitutivo ao ensino regular, a alunos com deficiência nela matriculados. Em 2001 ingressei, por meio de concurso público, na rede municipal de Medianeira, Paraná, trabalhando durante seis anos como professora regente em turmas de classe especial na área da deficiência intelectual. Passado esse período, assumi a coordenação pedagógica de uma escola municipal que possuía, além de turmas do ensino regular, turmas de classe especial na área da deficiência intelectual; um centro de atendimento educacional especializado na área de deficiência visual – CAEDV que atendia a alunos com deficiência visual (baixa visão ou cegueira) domiciliados no município de Medianeira e em municípios vizinhos; duas salas de recursos multifuncionais, uma na área da deficiência visual para alunos cegos e com baixa visão matriculados no ensino regular e outra que atendia a alunos com deficiência intelectual, física/neuromotora; transtornos globais do desenvolvimento e também alunos com transtornos funcionais específicos (por orientação da Secretaria

---

<sup>3</sup> Termos utilizados no documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009) quanto à inclusão irrestrita de todos os alunos no ensino regular.

<sup>4</sup> Essa orientação está regulamentada por meio do Decreto nº 6.571/2008, alterado, posteriormente, pelo Decreto nº 7611/11.

do Estado da Educação<sup>6</sup>) matriculados na própria escola e nas demais escolas do município.

No ano de 2011, assumi a coordenação do Departamento de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Medianeira, local em que tive maior contato com as políticas de Educação Especial, tanto no cenário nacional como no cenário estadual e municipal. No ano de 2015, por motivos pessoais e também por necessitar de mais tempo para dedicação aos estudos do mestrado, ausentei-me desse setor e retornei à escola como professora em salas de recursos multifuncionais, que, além de oferecer o AEE aos alunos com deficiência intelectual, com deficiência física/neuromotora, com transtornos globais do desenvolvimento e com transtornos funcionais específicos matriculados na rede regular de ensino, oferece, ainda, aulas de recuperação paralela (reforço escolar) a alunos não pertencentes ao público da Educação Especial que apresentam defasagem de conteúdos acadêmicos.

Os anos de trabalho e de dedicação à Educação Especial fez-me buscar, no mestrado, a possibilidade de aprofundar meus conhecimentos e a oportunidade de debruçar-me no estudo sobre políticas de Educação Especial que estavam me inquietando, mais especificamente no que diz respeito às políticas de Educação Especial do Estado do Paraná.

A presente pesquisa, portanto, consiste em um estudo documental e bibliográfico. Na investigação documental priorizamos leis, decretos, notas técnicas, resoluções, portarias, instruções, informações, documentos com norteadores administrativos e pedagógicos e demais materiais oficiais nacionais, estaduais e internacionais que repercutem na implantação de políticas de Educação Especial, bem como na implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial na Política de Educação Especial do Estado do Paraná.

A investigação bibliográfica, por sua vez, subsidiou a análise dos documentos no sentido de compreender o contexto histórico e político de criação dos referidos documentos e pretendemos, ainda, no decorrer de todo o trabalho, dialogar com o

---

<sup>5</sup> Público atendido na Escola de Educação Básica Modalidade Educação Especial conforme Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14.

<sup>6</sup> Sobre tal orientação ver Instrução nº 016/2011 – SEED\SUED que estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, Tipo I na Educação Básica – área deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em



objeto de estudo atendendo aos objetivos e à problemática anunciada.

Contemplamos, no âmbito do cenário nacional, os seguintes documentos normativos:

1) A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

2) A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências;

3) A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;

4) A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990;

5) A Declaração de Salamanca. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994;

6) A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

7) A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;

8) O 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;

9) A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008, que apresenta orientações para a Educação Especial brasileira e dá direcionamento, normativas e ações subsequentes;

10) O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007;

11) A Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial;

12) A Nota Técnica SEESP/GAB nº 09/2010, de 9 de abril de 2010, que apresenta orientações para os centros de AEE;

13) O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o

AEE e dá outras providências;

14) O Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência: Plano Viver Sem Limites;

15) A Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei nº 11. 947, de 16 de junho de 2009;

16) A Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

Abordamos, também, bibliografias que apresentam o estudo de políticas de Educação Especial no cenário nacional, como os estudos de Bueno (2011; 2013); de Garcia (2004); de Glat; Fernandes (2005); de Jannuzzi (2012); Jannuzzi e Caiado (2013); de Kassar (2011); de Mazzota (2011); de Meletti (2006; 2014); de Neres (2003) e de Pertile (2014); bem como trabalhos científicos que versam sobre as políticas de Educação Especial do Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, tais como Carvalho (2004); Machado e Vernick (2013), Meletti (2014) e Salles (2013).

Nesse sentido, constatamos um número pequeno de produções que abordam as políticas de Educação Especial do Estado do Paraná, principalmente que se reportam à Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial o que denota um campo de pesquisa vasto a ser explorado. Entre as fontes, buscamos a seleção de artigos disponíveis no portal Scielo de teses e dissertações e de trabalhos publicados nas reuniões da ANPED e no Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR datados a partir de 2008. Optamos por esse período por considerarmos a importância que teve a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL/MEC, 2008) que reorientou programas e políticas destinadas à Educação Especial em nosso país.

No que tange aos documentos normativos das Políticas de Educação Especial do Estado do Paraná, destacamos:

1) A Deliberação nº 02/03. Normas para a Educação Especial, modalidade Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino no Estado do Paraná;

2) O Parecer nº 108/10. Pedido de alteração na denominação de Escolas Especiais;

3) A Deliberação nº 02/2010. Normas para criação, credenciamento e renovação de credenciamento de instituições, autorização e renovação de autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, de verificações, de cessação de atividades escolares, de supervisão e de avaliação referentes às instituições de ensino da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná;

4) A Resolução nº 3600/2011 – GS/SEED. Autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011;

5) A Instrução Normativa nº 012/2011- SUED/SEED. Alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial;

6) A Lei nº 17.656, de 12 de agosto de 2013. Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos Iguais pela Educação”;

7) O Parecer nº 07/2014 – CEE/CEIF/CEMEP. Aprova a Proposta de Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial;

Além dos documentos normativos acima mencionados, contemplamos as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006) e a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009).

Na busca de atender ao objetivo da pesquisa solicitamos ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar – DEEIN na Secretaria do Estado da Educação – SEED/PR, por meio do Ofício nº 001/2015 UNIOESTE, protocolado no Núcleo Regional de Educação – NRE de Cascavel, PR, dados que correspondessem ao contexto pesquisado. Esses dados nos foram fornecidos por meio do documento caracterizado como Informação nº 90/2015 (em anexo). Como instrumento para coleta dos dados optamos por questões abertas relacionadas ao nosso objeto de estudo e que serão apresentadas no item 2.2 por meio de quadros e de representação escrita em forma de texto.

Utilizamos como recurso de apoio para a interpretação dos dados coletados por meio do Documento Informação nº 90/2015 a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da Análise de conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p. 44). Embora tenha como característica principal a aplicação em pesquisas quantitativas fazendo uso da categorização<sup>7</sup>, a técnica de Análise de Conteúdo é utilizada também em pesquisas qualitativas pelo fato da inferência<sup>8</sup> ser fundada na presença de índice, de tema, de palavra, de personagem, entre outros, e não somente sobre a frequência da sua aparição em cada comunicação individual (BARDIN, 2011). Essa técnica auxiliou, sobremaneira, na interpretação dos dados coletados, de modo que efetuamos deduções lógicas e justificadas considerando a origem das mensagens, o emissor e o seu contexto.

Como referencial teórico, apoiamos-nos na abordagem Histórico - Cultural, especialmente nos estudos de Vigotski<sup>9</sup> acerca da Educação Especial, os quais se encontram na coletânea Fundamentos da Defectologia<sup>10</sup> - Tomo V (1997), que constitui a fundamentação teórica do desenvolvimento da pedagogia especial científica com base marxista. Nesse sentido,

[...] a Defectologia<sup>11</sup> devia ter como um dos seus objetivos dar base à escola no que se refere à compreensão das deficiências e como lidar com elas pautada em uma perspectiva de compreensão de escola social ou educação social, na qual a criança com deficiência é educada a não se adaptar à deficiência, mas sim superá-la. (ROSSETTO, 2009, p. 32).

---

<sup>7</sup> “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum entre eles”. (BARDIN, 2011, p. 145).

<sup>8</sup> Inferência: “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. (BARDIN, 2011, p. 45).

<sup>9</sup> Na bibliografia existente, encontramos o nome Vigotski de diferentes maneiras: Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, Vygotskji. No decorrer deste trabalho empregaremos Vigotski com dois is, preservando, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma.

<sup>10</sup> Tradução parcial do Tomo V - Fundamentos de Defectología. VIGOTSKY, L. S. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Education, 1997.

<sup>11</sup> Termo russo utilizado para referir-se à área de estudos das deficiências, impedimentos ou incapacidades. O pressuposto central da Defectologia pauta-se na ideia de que todo defeito cria estímulos necessários para a sua compensação.

Nesse viés epistemológico, a Teoria Histórico - Cultural apresenta uma concepção fundamentada no método Materialismo Histórico e Dialético<sup>12</sup>, elaborado por Karl Marx (1818-1883) e por Friedrich Engels (1820-1895), que compreendem o homem como alguém com capacidade de aprender e de se desenvolver a partir das condições objetivas de existência, das relações estabelecidas com seus pares e das mediações a ele oferecidas ao longo de sua vida (ROSSETTO, 2009). Assim, podemos dizer que a opção por esse referencial ocorreu pelo fato de que, no nosso entendimento, é uma teoria que possibilita as bases para compreendermos o desenvolvimento do ser humano e as suas múltiplas inter-relações sociais, culturais e históricas.

O trabalho encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro, realizamos um estudo acerca das políticas de Educação Especial no contexto nacional e no contexto paranaense, em que retomamos os principais acontecimentos em ordem cronológica de tempo. A contextualização histórica foi importante no sentido de situar as políticas de Educação Especial e de nos auxiliar na identificação dos elementos que motivaram a alteração na denominação de Escola de Educação Especial para Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná após a implementação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação no ano de 2008.

No segundo capítulo, contemplamos o nosso objeto de estudo, ou seja, a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Nele trouxemos a legislação que embasou a alteração na denominação de Escola de Educação Especial para Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, ou seja, o Parecer CEE/CEB nº 108/10 e a Resolução nº 3600/2011. Trouxemos também dados coletados na Secretaria do Estado da Educação - SEED por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional - DEEIN quanto à implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial nos municípios do Estado conveniados com a SEED. Buscamos, ainda, refletir a respeito da intencionalidade e dos desdobramentos da referida alteração.

No terceiro capítulo procuramos compreender a proposta pedagógica da

Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, para tanto, buscamos documentos estaduais oficiais que versam sobre a proposta pedagógica, as alterações realizadas no ano de implementação da Escola, a reorganização administrativa e pedagógica que deu-se no ano de 2014, bem como a justificativa para tal ação. Nesse capítulo buscamos identificar, nos documentos orientadores da proposta administrativa e pedagógica, a corrente teórica que demonstra subsidiar o trabalho desenvolvido com alunos da educação especial, ou seja, a Teoria Histórico – Cultural relacionada ao trabalho pedagógico na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial.

---

<sup>12</sup> Optamos por manter a escrita “Materialismo Histórico e Dialético” conforme consta nas obras de Triviños (1987); de Facci; Brandão (2008) e de Paulo Netto (2011), autores referenciados neste estudo para a discussão sobre o método.

## 1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Abordar, neste trabalho, políticas de educação especial significa compreendê-las, inicialmente, como políticas educacionais pertencentes ao quadro das políticas sociais<sup>13</sup> subordinadas diretamente às políticas econômicas.

De origem nos movimentos populares do século XIX, as políticas sociais tinham como foco os conflitos surgidos entre capital e trabalho no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais compreendidas como “formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HOFLING, 2001, p. 31).

A autora menciona que, para que possamos compreender, nas políticas sociais, o sentido das escolhas feitas, das decisões tomadas e dos caminhos traçados na implementação de uma intervenção governamental, precisamos, primeiramente, ter conhecimento sobre o Estado (na sua concepção) e as políticas que esse implementa, considerando, dessa forma, a sociedade a qual pertence, que, no caso deste estudo, é a sociedade capitalista e o período histórico em que se situa.

Nesse sentido, aponta Hofling (2001, p.31) que:

É possível se considerar Estado como um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monopolístico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Considerando tal definição, percebemos notável e necessária a articulação entre sociedade, governo e Estado, entretanto, tem-se que o governo desempenha a função do Estado realizando programas de projetos que partem do interesse da sociedade que, nesse contexto histórico, ocorre na sociedade capitalista. Dessa forma, qual é o sentido das políticas sociais nessa relação?

Saviani (2008) discorre que a política social emerge, desde as suas origens,

---

<sup>13</sup> A política educacional é compreendida como uma modalidade da política social e “está ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a coisa pública” (SAVIANI, 2008, p. 223).

do processo de consolidação do capitalismo. Esse, por sua vez, tem a forma econômica caracterizada por uma crescente socialização do processo de produção que coexiste pela apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Assim, “[...] como a produção é social, surge a necessidade, no próprio interesse do desenvolvimento do capitalista, de proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da super exploração dos capitalistas privados” (SAVIANI, 2008, p. 224).

Constatamos que a política social tem sua origem no processo de consolidação do capitalismo e no próprio interesse do desenvolvimento capitalista, porém, como serão implementadas? É chegado o momento de discutirmos as políticas públicas.

Relacionadas ao desenvolvimento de forças produtivas e à luta de classes, Garcia (2004) discute as políticas públicas que, supostamente, compreendem as políticas sociais como uma força ambígua que, ao mesmo tempo em que atende às demandas dos trabalhadores, contribui para a reprodução das classes sociais.

Na mesma direção, Shiroma (2007) tece importantes considerações sobre as políticas públicas, particularmente as de caráter social, as quais são mediatizadas pelas lutas, pelas pressões e pelos conflitos existentes entre elas. Não as considera estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas “estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo” (SHIROMA, 2007, p. 9).

A autora destaca que, para a análise das políticas públicas, faz-se necessário considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e suas articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que, com ele, se confrontam, tendo em vista que “compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo de contradições gerais do momento histórico em questão” (SHIROMA, 2007 p. 9).

Políticas públicas são compreendidas como “de responsabilidade do Estado – quanto a implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados a política implementada” (HOFLING, 2001 p. 31). Então, é o Estado implantando um projeto de governo por meio de programas e de ações



voltadas para setores específicos da sociedade, como, por exemplo, as políticas sociais direcionadas ao campo da educação, mais especificamente à Educação Especial, que é o foco do nosso estudo.

Dessa maneira, neste capítulo procuramos discutir, inicialmente, as políticas de Educação Especial no contexto brasileiro e, na sequência, como essas políticas ocorrem no Estado do Paraná, destacando os principais acontecimentos que contribuíram para a implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial.

## 1.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Sob influência de movimentos internacionais iniciados principalmente na Europa e nos Estados Unidos, dá-se, no Brasil, a partir do século XIX, a organização para o atendimento às pessoas com deficiência<sup>14</sup>. Porém, esses primeiros atendimentos caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência (MAZZOTA, 2011).

Entretanto, foi pela criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamim Constant) e do Instituto dos Meninos Surdos-mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES), ambos por iniciativa do governo Imperial, que iniciou-se a Educação Especial em nosso país.

No período Imperial, além desses institutos, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais, no Hospital psiquiátrico da Bahia (hoje Hospital Juliano Moreira) e também a criação do Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, que entraria em funcionamento no início do século XX. (BUENO, 2011, p. 101).

Quanto ao atendimento ao deficiente mental<sup>15</sup>, Meletti (2006) destaca que,

---

<sup>14</sup> Optaremos, nesta dissertação, pela terminologia pessoa com deficiência por considerarmos a “reinvindicação do movimento desse segmento social que concebe que em primeiro lugar está a pessoa, em segundo lugar, uma de suas características, o defeito” (SILVA, 2013, p. 24).

No decorrer deste trabalho, quando utilizarmos terminologias como deficiente mental, deficiente visual, deficiente auditivo, deficiente físico, portadores de deficiência, crianças retardadas, excepcionais ou com necessidades especiais, estaremos citando o termo do qual fez uso o autor ou o documento utilizado em certo período histórico.

<sup>15</sup> Optou-se pela terminologia deficiente mental por ser de uso da autora em seu trabalho, porém, faz-

neste período, surgem os primeiros registros sobre a educação dessa população no Brasil, os quais estavam estreitamente vinculados à medicina.

[...] Os registros também vão rompendo com o silêncio acerca dessa população e mostrando que as pessoas com maior grau de comprometimento encontravam-se confinadas nos hospitais psiquiátricos juntamente com todos os tipos de desvalidos que estas instituições abrigavam na época. Essa situação começa a ser modificada através da iniciativa de alguns médicos que criam alas anexas aos hospitais com o objetivo de atender exclusivamente as crianças. (MELETTI, 2006, p. 24).

A autora discute acerca da importância da implantação dos pavilhões para as crianças nos hospitais psiquiátricos, e os toma como “ambivalente, pois ao mesmo tempo que se reitera a segregação do deficiente, há a percepção da importância da educação e de não limitar o atendimento ao campo médico” (MELETTI, 2006, p. 24).

Dessa forma, após a Proclamação da República, a Educação Especial foi se expandindo, assim como toda a educação brasileira. Entretanto, nessa época, a educação do deficiente mental foi a que mais se desenvolveu em todo o país.

Pouco a pouco a deficiência mental foi assumindo a primazia da educação especial, não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que foi adquirindo em relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar). (BUENO, 2011, p. 102).

Tem-se, pelos estudos de Bueno (2011), que a preocupação com a pessoa com deficiência mental, em nosso país, infelizmente deu-se, em seu início, pela manutenção da eugenia da raça e pela associação ao fracasso escolar. Quanto ao segundo aspecto, ou seja, o fracasso escolar, julgamos que continua sendo a preocupação até nos dias atuais, haja vista a manutenção dos serviços relacionados às escolas especiais em nosso país.

De acordo com Bueno (2011, p.102), ao encontro dessa questão, enfatiza que o surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento às pessoas com deficiência espelha o início de duas tendências importantes da Educação Especial

---

se oportuno esclarecer que o termo deficiente mental foi substituído por pessoa com deficiência intelectual na Declaração de Montreal, em 2004, devido à intenção de deixar clara a distância em relação à doença mental e também em decorrência do entendimento de que “a deficiência refere-se ao intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p.56).

no Brasil:

A inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópicas-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque por toda a sua história, tanto pela influência que exercerão em termos de política educacional como pela quantidade de atendimentos oferecidos (BUENO, 2011, p.102).

Quanto à privatização da educação especial faz-se oportuno considerarmos a constituição histórica da educação brasileira que esteve sempre permeada entre o público e o privado. Cury (2005), corrobora nessa discussão quando apresenta o trecho de um documento, denominado pelo autor como decreto, datado em junho de 1821, que trata a respeito da Regência do Reino Português, na figura D. João VI, o qual permite a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras.

As Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, considerando a necessidade de facilitar por todos os modos a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras, atendendo a que não é possível desde cedo já estabelecer, como convém, escolas em todos os lugares deste Reino por conta da Fazenda Pública; e querendo assegurar a liberdade que todo o cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos, não seguindo daí prejuízos públicos, decretam que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino e a abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajustes dos interessados, sem dependência de exame ou de alguma licença. (CURY, 2005, p. 4).

O decreto de 1821 explicita, em seu conteúdo, sobre quem cuidará da educação no Brasil, ou seja, o Estado e a iniciativa privada. O Estado ainda utiliza-se da justificativa para o repasse parcial da responsabilidade à iniciativa privada pelo “erário público impotente” (CURY, 2005, p. 4).

Retomando aspectos históricos da educação especial em nosso país, tem-se que, foi a partir de 1930 que a sociedade civil começa a se organizar em associações preocupadas com questões relacionadas às pessoas com deficiências, principalmente no que se refere às terminologias, à concepção, às formas de relacionamento, entre outros. Assim, em nível governamental, Jannuzzi (2012) apresenta que desencadeiam-se ações visando ao atendimento às peculiaridades desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular. Desse modo,

as entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas com o surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, em institutos psicopedagógicos e em centros de reabilitação, particulares em sua maioria.

Nos anos 30 e 40, a maioria de instituições privadas de atendimento às pessoas com deficiência incidia nas áreas de deficiência mental e visual, tendo menor proporção nas áreas de deficiência auditiva e física. Segundo Bueno (2011), a maioria das instituições da época estava ligada a ordens religiosas, revestindo-se de caráter filantrópico-assistencial, situação que contribuiu para que a questão do atendimento à deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública, impedindo que suas necessidades fossem incorporadas ao rol dos direitos humanos.

Além disso, visto que essas entidades constituíam-se em instituições especializadas e se estendiam às deficiências mental, visual, auditiva e física, e o poder público, salvo raríssimas exceções, utilizava-se do sistema de classes especiais em escolas regulares e se restringia a deficiência mental, o número de atendimentos dessa rede privado-assistencial passou a ser muito superior à rede pública, assim como sua abrangência em relação ao universo das deficiências. Esse fato deve ter contribuído para ampliar a influência que foram adquirindo e possuem até hoje no que se refere ao destino do país. (BUENO, 2011, p. 105).

Quanto ao trabalho realizado nas instituições especializadas, Glat (1989) menciona que era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, entre outros) e com pouca ênfase à atividade acadêmica, o que, segundo a autora, não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos.

Conforme relatam Glat e Fernandes (2005, p.37) em estudos posteriores, os quais discutem o trabalho educacional ao aluno com deficiência, é importante destacar que:

A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto a capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.

Tem-se, dessa maneira, que o trabalho educacional dirigido aos alunos com deficiência desde suas origens, não tão remotas em nosso país, esteve marcado por

descrédito quanto às possibilidades de aprendizagem por parte dos mesmos, além disso, o ato educativo era considerado como segundo plano, uma vez que a prioridade era destinada às atividades de reabilitação.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Educação Especial brasileira distinguiu-se pela ampliação e pela proliferação de entidades privadas, ao lado do aumento da população atendida pela rede pública, que foi se configurando, cada vez mais, como uma ação nacional, quer pela criação de federações estaduais e nacionais de entidades privadas, quer pelo surgimento dos primeiros serviços da Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e nas campanhas nacionais de educação ligadas ao Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Um marco importante no cenário da Educação Especial do Brasil foi em 1954 por meio da criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE - no Rio de Janeiro. Outras associações, por terem a mesma finalidade, rapidamente multiplicaram-se por todo o território nacional, como, por exemplo, a Sociedade Pestalozzi, porém, aquela em número significativamente maior do que essa. O número grandioso de Instituições fez nascer duas fortes federações que passaram a exercer influência crescente na política de Educação Especial em nosso país: a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil, em 1971, e a Federação Nacional das APAEs, em 1963.

Jannuzzi e Caiado (2013) discutem que, entre 1954 e 1974, foram criadas 198 unidades de APAES em 16 estados do país e apenas 24 unidades de Pestalozzi. As autoras apresentam, ainda, a origem das duas instituições, sendo a Sociedade Pestalozzi composta por profissionais da educação e a APAE composta por famílias e por pessoas envolvidas com a questão, porém, faz-se oportuno mencionar que, desde a data de sua primeira fundação no ano de 1954, a APAE teve como membros dirigentes que faziam parte da “elite letrada com acesso ao poder político” (JANNUZZI, 2012, p. 61). Dentre os membros de tal elite encontravam-se pessoas ligadas à ordem religiosa como o padre Álvaro de Albuquerque Negromonte que ocupou a presidência da sessão de fundação da primeira APAE. Há registros, segundo a autora, que, como primeiro presidente, foi eleito o comandante Henry Broadbent Hoyer, tendo a participação do professor George W. Bemis, presidente de uma associação congênere nos Estados Unidos e do desembargador Alberto Mourão Russel, presidente da infância desvalida. As autoras destacam que essas informações tomam maior magnitude se considerarmos

que o Brasil, em 1959, contava com apenas 50% de sua população alfabetizada.

Segundo o documento Planejamento Estratégico Descentralizado 2009-2011, elaborado pela Federação Nacional das APAEs – FENAPAES, é importante destacar que “havia preocupação na eleição de presidentes que facilitariam o acesso ao governo” [...] sendo que “o perfil do dirigente escolhido era de pessoas que pudessem exercer influência política” (FENAPAES, 2009, p. 21).

Os referenciais evidenciam preocupação em relação ao acesso ao poder e à influência política por parte dos dirigentes das APAEs. Acreditamos, nesse sentido, que os fins quanto ao Planejamento Estratégico Descentralizado 2009-2011 tenham sido efetivados uma vez que até os dias atuais as APAEs exercem influência decisiva nas políticas de educação especial em nosso país.

Jannuzzi e Caiado (2013, p.8) destacam que, dentre as ações, a associação da APAEs visavam a:

Desenvolver estudos e pesquisas na área, divulgar conhecimento, informar a população, angariar fundos, criar novas instituições e cooperar com outras similares, formar recursos humanos, atuar em parceria com o setor público pelos interesses dos excepcionais, manter relações internacionais, estimular o trabalho artesanal e criar uma agencia de empregos.

De acordo com a autora, o primeiro Estatuto da Federação Nacional das APAEs apresentava-se como sociedade civil de caráter assistencial e educacional, sem fins lucrativos e com duração indeterminada (art. 2º) para, em âmbito nacional,

Assegurar medidas que visem ao ajustamento do bem estar dos excepcionais, coordenar as diferentes APAEs do país e demais congêneres filiadas, ser a porta voz da área de interlocução com os órgãos públicos, produzir conhecimento, realizar estudos e pesquisas, divulgar informações e publicações, documentação legal dos diversos níveis públicos, formação de pessoal técnico especializado (art. 3º). Além disso: realizar campanhas em âmbito nacional para angariar fundos para auxílio as obras assistenciais em prol dos excepcionais e egressos de estabelecimentos especializados, bem como ao cumprimento das finalidades da federação em geral, solicitar e receber auxílios, doações oficiais ou particulares, arrecadar as contribuições das entidades filiadas. (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 13).

Embora se apresente, em seu primeiro Estatuto, como uma organização civil de caráter assistencial e educacional, sem fins lucrativos, o texto acima aponta que há pouco destaque a questões de cunho educacional e grande ênfase a questões de

obtenção de fundos financeiros como solicitação e recebimento de auxílios, de doações e de arrecadação de contribuições.

A partir das décadas seguintes, juntamente com o crescimento da rede privada de caráter filantrópico, a Educação Especial pública passou por processos intensos de ampliação, com a criação de classes e de escolas especiais que culminou, na década de 1970, na criação de serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação (JANNUZZI, 2012).

Porém, faz-se oportuno registrar que o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi explicitamente assumido pelo governo federal a partir de 1957 com a criação de campanhas vinculadas à direção dos institutos que já vinham prestando atendimento para essa população. Neres (2003), ao encontro dessa questão, postula que, nesse período, o Governo Federal criou e subsidiou instituições e serviços especializados em alguns Estado e passou a promover, a partir de 1957, campanhas isoladas para alocação de recursos financeiros específicos para projetos voltados ao atendimento às pessoas com necessidades especiais. Dentre as campanhas, Mazzotta (2011) destaca, pelo teor de abrangência e de importância política, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) vinculada ao Instituto Nacional de Surdos por meio do Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada à direção do Instituto Benjamim Constant, ambas com sede no Rio de Janeiro.

A primeira tinha por finalidade a promoção, em todo o território nacional, de medidas relativas à educação e à assistência, possibilitando o desenvolvimento de ações de forma direta ou mediante convênios com entidades públicas ou particulares.

A segunda, por sua vez, depois de um ano e meio de sua criação pelo Decreto nº 48.252, de 31 de março de 1960, deixou de ser vinculada ao Instituto Benjamim Constant e passou a subordinar-se diretamente ao gabinete do Ministro da Educação e Cultura (MAZZOTTA, 2011).

Em 1960, por influência dos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas também situadas no Rio de Janeiro, e contando com o apoio do Ministério da Educação e Cultura, é instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) por meio do Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960

(MAZZOTTA, 2011). A referida campanha tinha como finalidade “promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e a assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (BUENO, 2011, p. 55). A CADEME teve, em sua ação, uma característica fortemente marcada pelo incentivo ao convênio e ao apoio técnico e financeiro a entidades que se ocupassem com crianças retardadas e com outros deficientes mentais, como é possível visualizar a seguir:

- I) cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupem das crianças retardadas e outros deficientes mentais.
- II) incentivando pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.
- III) Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisa e aplicação de oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação de crianças retardadas e outros deficientes mentais.
- IV) Estimulando a constituição de associações e sobretudo de fundações educacionais destinadas às crianças retardadas e outros deficientes mentais [...]. (MAZZOTA, 2011, p. 55).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024/61 - colocou a educação de excepcionais com um título específico e contou com dois artigos (88 e 89) destacando que a educação de excepcionais deveria, sempre que possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, com o objetivo de integrá-los na comunidade e que toda iniciativa privada, considerada eficiente e relativa à educação desse alunado, receberia dos poderes públicos tratamento especial de bolsas de estudos, de empréstimos e de subvenções. No que se refere a esse documento, podemos afirmar que, mesmo quando o governo brasileiro passa a legislar sobre a Educação Especial para todo o país, não deixa de contemplar a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas (KASSAR, 2011).

Em suposto, de acordo com Meletti (2006, p. 34):

[...] esta ambiguidade entre o público e o privado, assim como o distanciamento da educação especial do sistema regular de ensino, sustenta o alargamento da prestação de serviços que deveriam ser públicos pelas instituições especializadas e da influência que estas passam a exercer sobre o Estado.



Dessa maneira, como relata ainda Meletti (2006, p. 35), percebe-se que, na história da Educação Especial de nosso país, as instituições especiais:

[...] foram se constituindo como referência social, como o lócus da deficiência mental em nosso país, preenchendo a lacuna deixada por um Estado que reduz os investimentos com a educação geral pública, que intensifica o incentivo à iniciativa privada e que se distancia das questões relativas à educação especial.

Assim, o tratamento dado para a educação especial, historicamente de responsabilidade das famílias e das instituições de caráter religioso ou filantrópico, “reforça o argumento de que a parceria e o atendimento das demandas por parte da sociedade (ONG’S e outras instituições sociais) seriam uma maneira aceitável e esperada de encaminhamento por parte do poder público” (VIEGAS, 2012, p. 39).

Nessa perspectiva, as organizações privadas sem fim lucrativos, que prestam serviço na área da educação especial, têm, em suas concepções, a proposta de um perfil não-governamental:

[...] Por serem instituições privadas, cumprem uma ação não realizada pelo poder público, com forte apelo assistencial e filantrópico, e ainda com grande apego ao discurso da caridade, porém vinculadas diretamente aos poderes públicos para o financiamento de suas atividades, como a própria legislação o resguarda. O financiamento, já insuficiente para a área da educação especial, é transferido para as instituições sociais, que ampliam seus recursos com as doações da sociedade civil e verbas privadas. Nem sempre, no entanto, como mostra a realidade das instituições que atendem crianças e jovens em idade escolar, há uma preocupação ou mesmo uma proposta educacional por parte dessas instituições, que, muitas vezes, arcam com os cuidados para com a higiene e segurança das pessoas com deficiência, sem qualquer conotação educativa.

Na década de 70, várias ações passam a ser desenvolvidas no âmbito nacional com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e a Educação Especial passa a ser documentada em leis e em decretos. Dentre esses documentos, destacam-se, no âmbito da Educação Especial, a LDBEN nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que altera a LDBEN de 1961. Esse novo documento define o tratamento especial para os alunos com deficiências físicas e mentais, aqueles que encontram-se em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, porém, não promove a organização de um sistema

de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e reforça o encaminhamento dos alunos para as classes especiais (BRASIL, 2008).

Nessa década, a educação especial absorveu os avanços da pedagogia e da psicologia da aprendizagem, sobretudo de enfoque comportamental em que foram desenvolvidos novos métodos e técnicas de ensino.

O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional”. A ênfase não era mais a deficiência intrínseca no indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento. (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 38).

Por meio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, o qual tinha por finalidade promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais, bem como definir políticas de Educação Especial. Mazzota (2011) informa que, com a criação do CENESP, foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, ao passo que ao CENESP foram revertidos o acervo financeiro e patrimonial das campanhas.

Além disso, o acervo financeiro, pessoal e patrimonial do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) passaram a fazer parte do banco de dados do CENESP.

Jannuzzi e Caiado (2013) discutem que a criação do CENESP deu-se mediante trabalho empreendido por um grupo tarefa, por meio da portaria nº 86/1972, do Ministério da Educação, que entre seus consultores estava o presidente e o vice-presidente da FENAPAES.

Nasceu forte, vinculada diretamente ao MEC, com autonomia administrativa e financeira, priorizando a integração no sistema regular de ensino, além de otimizar recursos disponíveis e os conhecimentos das pesquisas médicas, biológicas e psicológicas para a prevenção e também para a educação. (JÁNNUZZI; CAIADO, 2013, p. 28).

O CENESP foi o primeiro órgão federal ligado diretamente à Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Até então, a Educação Especial

contava com ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura, no âmbito da educação geral (NERES, 2003).

A ampliação dos serviços educacionais, neste período, contou com o apoio financeiro previsto para a construção, para a adaptação das instituições de ensino regular e para a criação de serviços estaduais de educação especial.

Grande parte dos recursos liberados atendiam também às entidades e instituições particulares. Estas foram beneficiadas com 58,70% dos recursos, contra 14,5% destinados aos sistemas estaduais de ensino. Outros 27% foram utilizados para capacitação de recursos humanos, reformulação de currículos, serviços de estimulação precoce e atendimento a crianças com problemas de aprendizagem. Tais recursos (96%) eram provenientes do tesouro (ordinário não vinculado e da quota-parte do salário educação) e 4% dos convênios com órgãos federais. Com relação à capacitação de técnicos e docentes, o setor público estadual contou com 40% da verba estimada, enquanto que as instituições privadas contavam com 60% dos recursos. (MAZZOTTA, 1996 apud NERES, 2003, s/p.).

Para a autora, tais ações significaram priorizar as instituições privadas e as ONG'S que atendem, na sua maioria, parte da população com casos mais graves de deficiência. “Estas, não só são pioneiras no atendimento especial, como também, são as que ainda hoje atuam, de forma majoritária” (NERES, 2003, s/p.).

Desde sua criação e no período em que esteve em vigência, o CENESP sempre teve, em sua diretoria executiva, pessoas ligadas aos Institutos e às Associações que já desenvolviam trabalhos ligados à Educação Especial evidenciando o contexto de influência<sup>16</sup> na política de Educação Especial brasileira desde o seu início.

Ao discorrer sobre o contexto de influência, Mainardes (2006) fundamenta-se na abordagem do ciclo de políticas elaborado por Stephen Ball e por Richard Bowe no ano de 1992. Essa abordagem tem sido utilizada, segundo o próprio autor, como

---

<sup>16</sup> O contexto de influência é um dos contextos da abordagem do ciclo de políticas formulado por Stephen J. Ball e colaboradores. Tal abordagem propõe um ciclo contínuo constituído por cinco contextos que são: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política. Mainardes (2006) apresenta que o contexto de influência é aquele em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. O autor destaca que “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 5).

referencial teórico para o estudo de políticas educacionais em diferentes contextos, tendo em vista que permite a análise crítica da trajetória de programas e de políticas educacionais desde sua formulação inicial, denominado contexto de influência até sua implementação, intitulado de contexto de prática. Para o autor, no ciclo de políticas, o contexto de influência é o primeiro aspecto que deve ser considerado, pois, por meio dele, propõe-se o discurso para que os objetivos a serem atingidos sejam construídos, tenham influência e sejam legitimados.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política [...] Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (MAINARDES, 2006, p. 50).

O autor sinaliza que não basta formular documentos e diretrizes de implantação política sem entender seus fins sociais, econômicos, políticos e educacionais implícitos nas discussões elencadas pelos envolvidos e em torno das políticas públicas, que, no caso deste estudo, referem-se às políticas de Educação Especial pertencentes ao quadro das políticas sociais, influenciadas diretamente pelas políticas econômicas numa sociedade capitalista.

Retomando a discussão sobre o CENESP, o Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008) traz, em seu texto introdutório, que este foi responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e com superdotação, mas ainda configuradas em campanhas assistenciais e isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem. (BRASIL, 2008, p. 2).

Em 1986, pelo Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, o CENESP foi

transformado em Secretaria de Educação Especial – SESPE, sobre a estrutura básica do Ministério da Educação como órgão central. Dessa forma, manteve basicamente as mesmas competências e estruturas do CENESP, sendo extinto apenas o conselho consultivo (MAZZOTA, 2011). Entretanto, a mudança, entre outras vantagens, conferiu-lhes mobilidade institucional junto às fontes de decisão do executivo, maior negociação com as secretarias de educação das unidades federadas e capacidade mais ampla de articulação com outros órgãos públicos e privados (JANNUZZI, 2012). Outra mudança atribuída ao CENESP foi a transferência da coordenação geral do Rio de Janeiro para Brasília.

A transferência do órgão específico de educação especial, do Rio de Janeiro para Brasília, parece ter contribuído para romper ou diminuir, ainda que temporariamente, a hegemonia do grupo que detinha o poder político sobre a educação especial. Aos poucos, entretanto, alguns integrantes do mencionado grupo transferiram-se para Brasília e mantiveram-se ligados à educação de portadores de deficiência em órgãos do MEC e na CORDE. (MAZZOTA, 2011, p. 63).

Nesse cenário, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) procurou garantir o direito à educação do aluno da Educação Especial por meio do atendimento educacional especializado<sup>17</sup> aos portadores de deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Inciso III, art. 208). Dessa forma, a expressão “preferencialmente na rede regular” (BUENO, 2013, p. 28) o documento reconheceu que alguns tipos de deficiência poderiam usufruir melhor de processos de escolarização, que não se realizassem no âmbito do ensino regular. Para tanto, abriu possibilidades, no artigo 203, de direcionamento de recursos públicos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que “comproven finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação” (BRASIL, 1988, Inciso I, art. 203). Com essa definição, o Estado pode compartilhar com as organizações não governamentais a tarefa de oferecer educação às pessoas com deficiência.

Em 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Especial - SESPE é extinta e as atribuições relativas à Educação Especial

---

<sup>17</sup> O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, de recursos de acessibilidade e de estratégias que eliminem as barreiras

passam à Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb que inclui, como órgão do SENEb, o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE com competências específicas para a Educação Especial.

O Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos ficaram vinculados à SENEb, para fins de supervisão ministerial, mantendo-se como órgãos autônomos (MAZZOTTA, 2011). No mesmo ano, é criado, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/90 que reforça, no artigo 55, a “obrigação dos pais em matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, s/p).

Ainda no mesmo ano, a Declaração Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia, demarcou a responsabilidade dos países participantes em assegurar a universalização do direito à Educação. Desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993 apud KASSAR, 2011, p. 13).

Em 1994, a Declaração de Salamanca de 1994, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, ocorrida na Espanha, trouxe contribuições importantes ao estabelecer que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional, orientando o acesso à escola regular aos alunos com necessidades educacionais especiais numa pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer às suas necessidades. Porém, ao mesmo tempo em que orienta a inclusão educacional, menciona (item 8) a possibilidade de encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou, ainda, a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente. As Leis apresentam ambiguidades, ou seja, não apresentam um consenso.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca sugere que o encaminhamento às escolas especiais ou às classes especiais seja dado nos casos em que fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança, ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças, evidenciando, portanto, o

seu caráter segregativo. Outra perspectiva sobre esse fato afirma que, diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros (KASSAR, 2011).

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições... [...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis. (BRASIL, 1994, p. 24-25).

Tal constatação partiu, segundo Kassar (2011), de um estudo desenvolvido pela UNESCO em 58 países na década de 1980, em que se verificou que a organização da Educação Especial dava-se predominantemente em escolas especiais e que essas atendiam a um número reduzido de alunos. A autora complementa que, a partir dessas informações, o relatório da UNESCO indica que, diante da demanda a ser atendida e dos escassos recursos, a educação e a formação da maioria das pessoas com deficiência não possa satisfazer-se unicamente em escolas e em centros especiais.

A própria autora destaca que, passados dois anos após a elaboração desse documento, é promulgada a LDB nº 9394/96, a qual propõe a adequação das escolas para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Assim, “diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser o foco do discurso da inclusão escolar” (KASSAR, 2011, p. 11).

Diante do exposto, de acordo com Kassar (2011), faz-se oportuno retomar as considerações existentes acerca da política nacional a partir da década de 90, quando o governo brasileiro passa adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista.

O quadro político e econômico constituído no Brasil, a partir do final dos anos 1990, passa a estabelecer uma tensão: de um lado o estabelecimento constitucional de políticas sociais universais (da educação, saúde), que teriam como pressuposto a ação direta do Estado; de outro um contexto de regulação e restrição econômica, sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do

setor público (com a participação do terceiro setor).

Ou seja, o que percebemos, a partir do que está disposto na legislação, são avanços e retrocessos influenciados pelo sistema capitalista providos pelo interesse e pela lógica do capital.

Nessa mesma direção, Pertile (2014, p. 34) tece importantes considerações:

Embora na educação especial sejam apresentadas especificidades, termos particulares, propostas que apresentam buscar uma escolarização que qualifique a educação das pessoas com deficiência, na realidade atendem-se as demandas produtivas e os interesses que anseiam em colocar o país de acordo com os ditames de um novo patamar de relações econômicas.

No Brasil, ao final de 1992, houve outra reorganização dos Ministérios e, na nova estrutura, reapareceu a Secretaria de Educação Especial – SEESP - como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Para conduzi-la foi nomeada Rosita Edler Carvalho, que atuou como técnica do CENESP, no Rio de Janeiro, e na SESPE anterior, além da CORDE<sup>18</sup> em Brasília, evidenciando novamente o contexto de influência na política nacional.

É nesse período que as instituições assistenciais ganham o estatuto de organizações não governamentais “e a ambiguidade entre os setores públicos e privados é apresentada como uma necessária e fundamental “parceria” para o desenvolvimento do país” (KASSAR, 1999, p. 35 apud MELETTI, 2006, p. 55).

Mas é também nesse período que “se inicia a Reforma do Aparelho do Estado, desencadeada pelo Plano Diretor organizado pelo então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luis Carlos Bresser Pereira” (MELETTI, 2006, p. 56).

No contexto de Reforma do Estado, as “parcerias” entre os serviços públicos e privados fortalecem-se, diante da necessidade apresentada pelo projeto de modernização do país, que propõe a assunção de ações no campo da educação, pelo chamado “terceiro

---

<sup>18</sup> O interesse público em relação aos direitos das pessoas com deficiência foi reconhecido na estrutura do estado Brasileiro com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986, e da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1989. Desde 2003, a política para a pessoa com deficiência está vinculada à Presidência da República, por meio da pasta de Direitos Humanos. Em outubro de 2009, a CORDE foi elevada a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Mais recentemente, em agosto de 2010, alcançou o status de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (LANNA; MARTINS, 2010, s/p).



setor”. No âmbito do terceiro setor, o discurso assistencialista que permeia a história da educação especial brasileira hoje é consoante ao discurso da democracia, uma vez que o envolvimento da sociedade, na formação de associações civis, é visto como fundamental para o seu estabelecimento. [...] O acesso aos direitos construídos historicamente pelas sociedades, cujo cerne está na organização econômica de um país, passa a ser focado como de responsabilidade da sociedade, de “boa vontade” e da filantropia. (BUENO; KASSAR, 2005, p. 128 apud MELETTI, 2006, p. 56).

Hofling (2001) discute que a transferência, por parte do Estado, da responsabilidade pela execução das políticas sociais às esferas menos amplas é entendida como uma forma de aumentar a eficiência administrativa e de reduzir os custos.

Nesses termos, Hofling (2001, p. 38) preconiza que:

[...] coerentes com a defesa e referencia essencial aos princípios da liberdade de escolha individual e do livre mercado, os neoliberais postulam para a política educacional ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em lugar adequado na estrutura social.

Com intuito de maior compreensão desses acontecimentos reportamo-nos à década de 80 que, segundo Peroni (2011), foi marcada pela luta ao direito à educação como parte de uma demanda maior da democratização da sociedade e da universalização dos direitos sociais. Porém, em tal década “o chamado mundo globalizado redefinia a função do Estado como executor de políticas sociais e os direitos duramente conquistados com muitas lutas dos trabalhadores estavam cada vez mais ameaçados” (PERONI, 2011 p. 40). Segundo a autora, as estratégias de “superação da crise, neoliberalismo<sup>19</sup>, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via<sup>20</sup>, é que reorientam o papel do Estado, e diminuem a sua atuação como executor de políticas sociais” (PERONI, 2011, p. 40).

---

<sup>19</sup> O Neoliberalismo propõe o Estado Mínimo e restrições à democracia, já que ela atrapalha o livre andamento do mercado ao fazer redistribuição de renda através das políticas sociais (PERONI, 2011).

<sup>20</sup> A proposta da Terceira Via é reformar o Estado e “radicalizar” na democracia, mas como tem o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, tanto a sua reforma terá como parâmetro a administração gerencial com os parâmetros de mercado quanto a execução das políticas não ficará mais sob responsabilidade do Estado que vai fazer parceria com a sociedade civil (PERONI, 2011, p. 41).

A Educação Especial, por sua vez, relata Peroni (2001, p. 40), não foge a esse processo:

A prática de repasses de recursos públicos que já eram destinados às instituições públicas não governamentais, como APAE, Pestalozzi etc., para a execução de tarefas que seriam do poder público (historicamente desresponsabilizado), atualmente é fortalecida pelo movimento em que o Estado retira-se ou diminui a sua atuação na execução de políticas, passando-as para a sociedade civil.

Ou seja, a Educação Especial segue o mesmo percurso que a educação geral, no que se refere à administração de recursos.

Na concepção neoliberal e partilhada pela Terceira Via, o Estado é visto como ineficiente e improdutivo sendo o mercado o novo regulador das relações sociais como um todo. Nele, o Terceiro setor, também chamado público não estatal, tem lugar de destaque. As estratégias apontadas pelo Plano Diretor da Reforma do Estado são, segundo Peroni (2011).

[...] a privatização, a publicização e a terceirização. Terceirização, conforme Bresser Pereira, é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares de apoio. A publicização consiste “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” e a privatização consiste no repasse para o setor privado<sup>21</sup> das tentativas lucrativas. (PERONI, 2011, p. 43).

Diante do Plano Diretor da Reforma do Estado, as políticas sociais passam a ser consideradas serviços não-exclusivos do Estado, passando, assim, a configurar propriedade pública não estatal ou privada.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica do mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2006, p. 14).

---

<sup>21</sup> Faz-se necessário reiterar que em se tratando do objeto deste estudo, ou seja, a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial reportamo-nos ao setor privado de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, conforme preconiza o artigo 6º da LDB nº 9394/96.

A Terceira Via, que não vê a democracia como inimiga, mas como instrumental à retirada do Estado das políticas sociais, “apela para a subjetividade das pessoas através da ajuda mútua, da solidariedade, da filantropia, enquanto o dinheiro público dos impostos é deslocado para a esfera financeira” (PERONI, 2011, p. 56).

Meletti (2006), acerca dessa questão, retoma que, ainda em 1994, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial Pública e da Política Nacional de Educação Especial, já destacava que o papel das instituições especiais é reafirmado:

Tais associações tomaram vulto, representando, até hoje, papel significativo no atendimento educacional especializado. Na maioria dos municípios brasileiros são elas que, em convênio com o Governo, prestam o atendimento educacional. Têm igualmente atuado na conscientização da comunidade. Essa atuação tem provocado, em última instância, uma mudança de atitude na sociedade brasileira, tornando-a lenta e progressivamente mais receptiva à conquista da cidadania dos portadores de deficiências. As organizações não-governamentais filantrópicas que prestam atendimento educacional especializado são contempladas com verbas estaduais e federais, além de recursos humanos cedidos pela rede pública governamental. (BRASIL, 1994, p. 21-22 apud MELETTI, 2006, p. 56).

Dois anos mais tarde, a partir do que está exposto na Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96, a população da Educação Especial deixou de ser restrita aos alunos com deficiência, sendo ampliada para educandos portadores de necessidades especiais<sup>22</sup>. Nesse sentido, cumprindo as determinações emanadas da CF/88, a LDB nº 9394/96 reitera que essa escolarização seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, dependendo das condições específicas dos alunos, caso não seja possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular, deve-se abrir espaço para a criação de classes, de escolas ou de serviços especializados (BUENO, 2013).

---

<sup>22</sup>O termo “necessidades educacionais especiais” e o seu conceito foram aplicados no relatório de Warnock, em 1978. Elaborado por um Comitê de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, tal documento resultou de um estudo realizado a respeito da educação especial inglesa – na Inglaterra, na Escócia e no País de Gales – que engloba não só os alunos com deficiência, mas todos que possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007).

Assim, apesar da ambiguidade em relação a população atendida, a atual LDB, como não poderia deixar de ser, por ter que se subordinar a preceito constitucional, oferece possibilidade para a criação de sistemas segregados de ensino. (BUENO, 2013, p. 29).

No artigo 60, a LDB nº 9394/96 reafirma o apoio técnico e financeiro do poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, como já preconizava a CF/88.

Em 2001, com a elaboração do Plano Nacional de Educação, tem-se que:

Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto a continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parcerias no processo educacional dos educandos com necessidades especiais. (BRASIL, 2001 p. 47-52 apud MELETTI, 2006, p. 58).

Desse modo, segundo a autora, a “parceria é um bom negócio para ambos os lados” (MELETTI, 2006, p. 58). Ou seja,

[...] para as instituições por seu favorecimento e para o Estado pelos gastos reduzidos já que o custo do sustentação da instituição especial privada assistencial é inferior ao custo de implementar serviços de educação especial para toda população com deficiência na rede regular de ensino. (MELETTI, 2006, p 58).

Seguindo a linha temporal, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), procurou especificar tanto a população objeto da Educação Especial quanto os tipos de escolarização a serem oferecidos. Dessa forma, foi a primeira vez, em um documento legal nacional, que o termo utilizado foi o de “alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” e não mais “portadores de deficiência” ou de “necessidades especiais” (BUENO, 2013, p. 29).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, procurando ser fiel às determinações constitucionais e à LDB nº 9394/96 determina que:

Art. 9º. As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, [...] em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condição de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e

demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. (BRASIL, 2001, p. 3 apud MELETTI, 2006, p. 57).

Esse documento ainda procurou especificar em quais condições poderiam ser seguidos os preceitos da LDB nº 9394/96 em relação às escolas especiais, ao determinar que somente os:

Art. 10º. [...] alunos que apresentem necessidades educacionais especiais requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, [...] podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas [...]. (BRASIL, 2001, p. 3).

Sobre esse aspecto, Bueno (2013) complementa que “a legislação e normas em vigor no país, procuram dar relevo à inclusão escolar de alunos com deficiência mas que, prudentemente, deixam abertos espaços para a não inclusão, procurando estabelecer limites às formas segregadas de ensino” (BUENO, 2013, p. 30).

Neres (2003), por sua vez, menciona que a nova LDB nº 9394/96, em seu cap. V, art. 58, retoma a defesa da educação especial ligada à rede regular de ensino, como uma modalidade da educação escolar. Para a autora, no texto da Lei reaparece o discurso da oferta da Educação Especial por parte do Estado, bem como o da participação das ONG's nos serviços especializados, inclusive para a clientela da educação infantil (de 0 a 6 anos), a qual não era contemplada nas Leis anteriores. Destaca, ainda, que a parceria que sempre existiu entre o Estado e as ONG'S, no gerenciamento e no financiamento da educação especial, é reafirmada na nova LDB. Nesse sentido, “esta situação expressa a forte tendência que tem assumido a política social (educação, saúde e assistência) nos anos 90, da transferência das obrigações do poder público para organismos privados e filantrópicos da sociedade” (NERES, 2003, s/p).

Porém, em 1999, a Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretção da Educação Especial ao afirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Além disso, definiu como discriminação, com base na deficiência, toda e qualquer diferenciação ou exclusão da pessoa que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Sob o impacto principalmente dos documentos resultantes da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994), da Convenção de Guatemala (1999) e de acordo com um conjunto de políticas sociais, um discurso de educação inclusiva toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão” no lugar da bandeira da “integração<sup>23</sup>” (KASSAR, 2011, p. 71).

Ao advogar a substituição de integração pelo vocábulo inclusão, é necessário destacar que

[...] a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente incluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos [...]. (MANTOAN, 1997, p. 8).

Nesse contexto, Garcia (2004) tece importantes considerações acerca do conceito de inclusão quando atrelado de forma oposta ao conceito de exclusão. Associa o termo como originado na contemporaneidade pelo destaque no debate das políticas sociais a partir de meados dos anos 90, “num momento histórico em que o mundo produz tamanha desigualdade social, o conceito de inclusão ganha cena no discurso das agências multilaterais e governos de diferentes países, com orientações político partidárias diversas e antagônicas” (GARCIA, 2004, p.23). Nessa direção, reafirma a necessidade de pensarmos a relação existente entre inclusão e exclusão não como algo fora das práticas sociais, mas necessariamente como duas representações de processos sociais, políticos e econômicos que constituem a sociedade capitalista.

Nesse sentido, Garcia (2004, p. 31) relata que:

Não concebo inclusão dentro de parâmetros técnicos, como ação praticada a partir de regras pré - estabelecidas, nem como inserção de alguém em algum lugar, ou como rede de suportes que apoiam um sujeito ou grupo. Trabalho com um entendimento de inclusão

---

<sup>23</sup> No Brasil, a política de integração relacionada à educação especial foi divulgada, segundo Mantoan (1997), como uma forma condicional de inserção em que dependerá do aluno a sua integração, tendo em vista as suas capacidades de adaptação de ser inserido no sistema escolar, seja em uma sala regular, uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas.

como relação travada em contexto histórico – social, por sujeitos sociais. Nesta compreensão, significa ser uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabeleceu na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias, pois, como afirma Oliveira (1999, p. 55), “mesmo quando tenta integrar [ou incluir], a sociedade capitalista exclui”.

Tem-se, pelas considerações da autora, que, ao tratarmos de questões relacionadas especificamente à inclusão educacional, devemos compreender e que não é a simples passagem de um sistema segregado de ensino, como historicamente foi caracterizado o atendimento educacional prestado aos alunos com deficiência em escolas especiais ou em classes especiais para escolas do ensino comum, mas é necessária uma leitura mais ampla, capaz de identificar os elementos geradores da situação de exclusão, os quais não podem ser compreendidos fora das práticas sociais em uma sociedade de classes marcada fortemente por contradições e por conflitos de interesse.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004), com o objetivo de disseminar os conceitos e as diretrizes mundiais para a inclusão da pessoa com deficiência na área educacional reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

No ano de 2006 aprovou-se, pela Organização das Nações Unidas - ONU, a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência tendo o Brasil como signatário. Dentre as suas ações estabeleceu que os Estados-parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão (BRASIL, 2008).

No decorrer do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), a Secretaria de Educação Especial - SEESP foi extinta, criando-se, em seu lugar, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão - SECADI, em que é implementado o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

[...] o programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistema educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de

formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito e acesso de todos os à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade. (BRASIL/PNEEPEI, 2008, p. 4).

Nessa conjuntura, em 2007 o MEC emitiu o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que, entre outras medidas, estabeleceu metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. No ano seguinte, em 2008, foi apresentada pelo governo a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI” que objetivou “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 14).

Por meio da PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Educação Especial passa do caráter substitutivo de escolarização, antes realizado em classes especiais ou em instituições especializadas, para oferecer suporte ao aluno com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino oferecendo AEE em turno inverso à escolarização na forma complementar ou suplementar.

No que se refere à dimensão da PNEEPEI (BRASIL, 2008), Bueno (2013) a compara à CF/88, à Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e à Resolução CNE/CEB nº 2/2000 mencionadas em parágrafos anteriores do presente estudo. Ou seja,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva, publicada em 2008, não tem, segundo meu juízo, o mesmo caráter fático, mas pode ou não ser seguida, pois se trata de uma proposição de governo e não de Estado. Tanto é assim, que não depende da aprovação das câmaras institucionais, como do poder legislativo ou do Conselho Nacional de Educação, bem como não tem poder sobre as políticas das unidades federadas e dos municípios, servindo como documento norteador, mas sem o caráter fático da legislação. (BUENO, 2013, p. 31).

Para sustentação dessa política, é publicado, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o AEE. Esse documento modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Nele, a União prestaria apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino a partir da matrícula dos alunos com deficiência, com transtornos globais do



desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação em turmas do ensino regular, bem como no AEE, em contraturno escolar, podendo ser realizado na rede pública do ensino regular, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fim lucrativos com atuação exclusiva na Educação Especial conveniadas com o poder executivo competente.

Nessa direção, pode-se dizer que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) vai materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e de ações:

“Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país. Para mensurar a abrangência pretendida dessas ações, tomamos o Programa “Educação Inclusiva: Direito à diversidade” que, segundo a secretaria de Educação Especial do MEC, hoje atinge 5.564 municípios, que corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Com esse Programa, o Governo Federal brasileiro se compromete a fomentar a política de construção de “sistemas educacionais inclusivos”, formando educadores num sistema de multiplicadores. (KASSAR, 2011, p. 73).

Considera-se que todo esse rol de programas são tentativas de políticas direcionadas à construção de sistemas educacionais inclusivos pois, em 2011, com o governo da presidente Dilma Rousseff foi sancionado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Por meio desse documento, o Decreto nº 6.571/2008, que também dispunha sobre o AEE, foi revogado e, com ele, revogou as condições impostas quanto ao apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino a partir da matrícula dos alunos, público alvo da Educação Especial nas turmas do ensino regular.

A partir do Decreto nº 7.611/2011 passa a vigorar a seguinte redação no que tange ao apoio técnico e financeiro da União:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (BRASIL, 2011, p. 3).

A redação do Decreto nº 7.611/2011, especificamente no artigo 14, gerou muitas discussões devido às contradições em relação às orientações da PNEEPEI (2008). Há quem diga que, por meio das determinações legais do atual Decreto, houve um “retrocesso” na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no país, pelo fato de abrir precedentes para os sistemas de ensino optarem em permanecer, ou não, com a educação substitutiva na Educação Especial, ou seja, a oferta de classes especiais nas escolas de ensino regular ou a manutenção de parcerias de atendimento de escolarização de Escolas de Educação Especial.

Ainda no governo Rousseff (2012-2015), no que diz respeito à Educação Especial, outro documento importante é sancionado. Por meio do Decreto nº 7612/11 foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, cujo objetivo foi “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011b, Artigo 1º). Elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE, a cartilha prevê programas e ações compartilhadas em diferentes instâncias como no Acesso à Educação<sup>24</sup>; na Inclusão Social<sup>25</sup>; na Acessibilidade<sup>26</sup> e na Atenção à Saúde<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; da Escola Acessível; do Transporte Escolar Acessível – Programa Caminho da Escola; do Pronatec; da Acessibilidade na Educação Superior - Incluir; da Educação Bilíngue - Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do BPC na Escola.

<sup>25</sup> Programa BPC Trabalho; Implantação de Residências Inclusivas; Implantação de Serviços em Centro-Dia de Referência para pessoas com deficiência.

<sup>26</sup> Programa Minha Casa, Minha Vida; Centros Tecnológicos Cães-Guia; Programa Nacional de Tecnologia Assistiva e Crédito facilitado para aquisição de produtos de tecnologia assistiva.

<sup>27</sup> Identificação e intervenção precoce de deficiências; Diretrizes terapêuticas; Centros Especializados de Habilitação e Reabilitação; Transporte para acesso à saúde; Oficinas Ortopédicas e ampliação da

Já em 2014, após tramitar por 4 anos entre o Senado e a Câmara de Deputados, é sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação que tem, dentre duas diretrizes, a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (Diretrizes II e III, respectivamente). Traz Brasil (2014, p.9), dessa forma, na meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Embora o texto tenha 19 estratégias direcionadas à inclusão educacional com ações que vão desde o financiamento, o acesso à escolarização no ensino regular, o apoio às pesquisas, à ampliação de equipe profissional para o atendimento escolar, às parcerias para ampliar condições de apoio à educação inclusiva, à formação de professores e à produção de materiais didático-pedagógicos, o texto da meta 4 traz o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, possibilitando uma brecha, ao nosso entender, para possíveis atendimentos educacionais substitutivos à inclusão educacional em instituições privadas de caráter filantrópico ao alunado da educação especial.

Faz-se oportuno lembrar que o conteúdo do texto da meta 4 foi um dos motivadores pela demora de 4 anos para a aprovação do Plano Nacional de Educação, tendo em vista que tinha, em sua redação inicial, a inclusão de todos os alunos no ensino regular, como podemos observar:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino". (BRASIL/CONAE, 2010, s/p.).

O conteúdo do texto preliminar foi motivo de discussões, de manifestações e de confrontos de opiniões tanto dos profissionais envolvidos com a educação especial na perspectiva da inclusão educacional que advogavam pela manutenção do texto original quanto das pessoas e dos profissionais ligados às instituições da sociedade civil organizada que buscavam a manutenção do atendimento substitutivo nas escolas especiais, tendo os representantes da Federação Nacional das APAEs como principais articuladores, o que resultou no texto final aprovado em 2014.

Porém, no que tange ao nosso objeto de estudo, ou seja, à Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, cuja proposta de alteração inicial tramitou de 2010 a 2011, podemos dizer que o documento orientador da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 6.571/2008 e os embates decorrentes do texto da meta 4 do Plano Nacional de Educação foram, ao nosso entender, decisivos para a reorganização da Política de Educação Especial do Estado do Paraná, a partir de 2008. Pois, por meio dos referidos documentos, não havia mais qualquer referência sobre a possibilidade de escolarização do aluno público alvo da Educação Especial a não ser o da inclusão no ensino regular. Assim, os desdobramentos dessa orientação e a organização da política paranaense é o assunto a ser investigado na sequência de nossos estudos.

## 1.2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO PARANAENSE

No Estado do Paraná, segundo o documento intitulado de Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), a Educação Especial passou a integrar a organização da Secretaria do Estado da Educação – SEED, como parte da estrutura e do funcionamento dos sistemas de ensino, no ano de 1963, porém, o trabalho institucionalizado já estava acontecendo tanto em escolas especiais quanto em classes especiais.

O referido documento menciona que a carência de investimentos públicos culminou em uma mobilização no âmbito estadual em prol do atendimento educacional especializado - AEE às pessoas com deficiência. E que, dentre as

lideranças que atuaram nesse movimento (lideranças comunitárias, profissionais e familiares), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE ocupou lugar de destaque por ter organizado as instituições em rede e por ter buscado difundir metodologias e materiais específicos para programas de formação de professores. O documento ainda menciona que, por constituir-se, na época, como a única possibilidade de atendimento especializado nos municípios do Estado, as APAEs passaram a atender, além dos alunos com deficiência mental, alunos com deficiências sensoriais e com distúrbios do comportamento e/ou emocionais.

O surgimento da primeira escola especial no Estado do Paraná ocorreu em 1939, em Curitiba, denominada de Instituto Paranaense de Cegos que, ainda hoje, está em funcionamento, denotando concepções e práticas já atestadas nos movimentos sociais, nacionais e internacionais (PARANÁ, 2009). A primeira classe especial da rede pública iniciou os atendimentos educacionais no ano de 1958 e somente na década de 1970 a Secretaria do Estado da Educação – SEED estruturou-se como Departamento de Educação Especial, integrando a organização política-administrativa dessa secretaria. Tem-se então, que a Educação Especial no Estado do Paraná estruturou-se tardiamente e a educação escolar de pessoas com deficiência deu-se, desde o início, sob a iniciativa e a responsabilidade das escolas especiais e, de forma menos expressiva, em programas especializados da rede pública.

Nessa perspectiva, a regulamentação do sistema educacional paranaense iniciou-se por meio da Deliberação nº 004/73 e da Deliberação nº 024/75, entretanto, somente no ano de 1986, por meio da Deliberação nº 020/86 do Conselho Estadual de Educação – CEE, foi realizada a regulamentação dos serviços prestados aos alunos caracterizados como excepcionais em classes comuns, em classes especiais, em sala de recursos e em centros de atendimentos especializados (SALLES, 2013).

Para tanto, de acordo com Paraná (1986, p.14) a Deliberação nº 020/86 - CEE, em seu artigo 26, afirma que:

O aluno de classe comum, portador de excepcionalidade que dificulte o acompanhamento das atividades escolares propostas e que necessite apoio especializado, deverá receber atendimento de profissional especializado.

No Art. 27: as salas de recursos, criadas em estabelecimentos de ensino do Sistema, têm por função atender sistematicamente os

educandos da classe comum, cujo desenvolvimento educacional exija atendimento complementar, individualizado ou em grupo, sob orientação de professor especializado.

No Art. 33: as classes especiais, criadas em estabelecimentos de ensino comum caracterizam-se por organização, currículo e objetivos próprios, ajustados ao tipo e grau de excepcionalidade de sua clientela.

No Art. 43: os centros de atendimento especializado, criados pela SEED em estabelecimentos de ensino ou em outros espaços cedidos pela comunidade, destinam-se a alunos de diferentes escolas ou não escolares que necessitam de atendimento especializado.

E, no Art. 46: Instituições especializadas são unidades destinadas a prestar atendimento educativo e/ou terapêutico a excepcionais, através de currículos próprios, programas e atividades e atividades adaptadas aos diversos tipos de excepcionalidades.

Salles (2013), por sua vez, discute, inclusive, o papel atribuído ao trabalho especializado nesse contexto, denotando o caráter substitutivo da Educação Especial no Estado do Paraná. Tal afirmativa pode ser melhor compreendida quando analisadas as especificidades dos atendimentos na continuidade da Deliberação nº 020/86 – CEE, a qual caracteriza os serviços da Educação Especial:

Art. 55: O centro de educação precoce destina-se a atender crianças de zero a três (0 a 3) anos que apresentam problemas evolutivos, reais ou potenciais, decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais.

Art. 57: A escola de educação especial é a instituição especializada no atendimento educacional a uma categoria específica de excepcionalidade.

Art. 61: Os centros de habilitação e/ou qualificação profissional e centro ocupacional, destinam-se à educação, recuperação ou treinamento de habilidades profissionalizantes de excepcionais com domínio das habilidades básicas.

Art. 62: Os centros de dia são instituições especializadas que prestam atendimento psicopedagógico e terapêutico a crianças, adolescentes e adultos portadores de deficiência mental em grau severo.

Art. 64: (Residências): Residência é a instituição especializada que permite ao excepcional nela residir enquanto frequentar uma escola, exercer trabalho protegido ou integrar a força de trabalho.

Art. 68: (Instituições Clínico-Terapêuticas): Para efeito do que dispõe esta Deliberação, consideram-se instituições clínico-terapêuticas de educação especial aquelas que promovem atendimento especializado na área de saúde física e mental, visando habilitação ou reabilitação do excepcional.

Art. 70: Os centros de habilitação, e/ou reabilitação e os centros de reeducação são instituições especializadas para prestar atendimento, através de métodos e processos terapêuticos e de serviços de natureza médico-psicossocial, a pessoas com deficiências que necessitam adquirir, compensar ou restaurar suas aptidões operativas.

Art. 72: (Atendimento Hospitalar ou Domiciliar): Os educandos portadores de excepcionalidades, cujas condições exigem sua permanência em unidades hospitalares ou domiciliares, que os impedem de participar das modalidades de educação especial no sistema de ensino, deverão receber atendimento educacional adequado. (PARANÁ, 1986, p. 16-20).

Denota-se, por meio da referida Deliberação, que os serviços da Educação Especial no Estado do Paraná, compreendidos nesse período, caracterizam-se como substitutivos, assistencialistas e reabilitativos.

Na mesma década, ou seja, entre os anos 70 e 80, período em que a Educação Especial estava sendo normatizada no sistema educacional paranaense, no contexto nacional, deu-se início ao movimento de integração.

[...] no âmbito das práticas educacionais a escola regular passou a representar o local onde essa integração poderia ser concretizada. Ampliam-se as classes especiais públicas como forma de colocação do deficiente no ensino regular, mas com metodologias de ensino diferenciadas para atender suas necessidades. (MELLETTI, 2006, p. 39).

O trabalho realizado em classes especiais caracterizava-se como um atendimento substitutivo ao ensino comum, pautando-se na necessidade de uma preparação prévia da pessoa com deficiência para adaptar-se ao ambiente escolar. Assim, após que fosse comprovada a sua apropriação do conhecimento acadêmico, poderia, então, acompanhar a turma regular.

Nesse sentido, a pessoa com deficiência, historicamente também no contexto paranaense, recebeu um tratamento pautado na própria deficiência, ao invés de receber investimentos em relação às suas e às condições para ultrapassar as suas limitações.

Por outro lado, orientada por discussões internacionais tratadas na Declaração de Salamanca (CORDE, 1994) e na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a década de 90 teve um marco importante para a Educação Especial Brasileira. Percebe-se que, a partir dessa década, intensificaram-se as críticas ao atendimento educacional nas instituições especializadas.

Diante do exposto, no cenário educacional brasileiro duas correntes distintas

tomaram força. Uma fazendo a defesa da inclusão educacional de todos os alunos no ensino comum, corrente assumida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - SEESP, e a outra realizando a defesa da inclusão educacional mediante possibilidades de êxito educacional no ensino regular dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando amparo na própria Declaração de Salamanca (1994), a qual faz referência a uma parcela de alunos que não pode ser atendido pela escola regular, reconhecendo a Educação Especial, nas instituições especializadas, como necessária apenas para alguns alunos. Além disso, reitera a importância dessas, como centros de referência no trabalho com as pessoas com deficiência e na formação dos profissionais do ensino comum. O Estado do Paraná, por sua vez, tomou como defesa a segunda forma de inclusão e, para tanto, elaborou políticas próprias e passou a publicar documentos norteadores de sua política estadual, as quais serão apresentados no decorrer do nosso trabalho.

No ano de 2003, seguindo a Resolução nº 02/2001 – CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, a Deliberação nº 020/86 - CEE foi substituída pela Deliberação nº 02/2003 - CEE que estabeleceu as normas para a Educação Especial, denominada de Modalidade de Educação Básica para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. O termo alunos excepcionais foi substituído por alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, o artigo 6º, por sua vez, caracteriza o aluno com necessidades educacionais especiais como aquele que apresenta:

- I) Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências;
- II) Dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;
- III) Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos;
- IV) Superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por resolução da Secretaria de Estado da Educação. (PARANÁ, 2003, p.2).

A partir da definição do alunado prescrita na Deliberação 02/2003 – CEE, a qual estabelece as normas para Educação Especial, também observamos a



preocupação com o atendimento aos alunos com problemas ou com dificuldades de aprendizagem, não somente aos alunos com deficiência, mas também àqueles que apresentam necessidades referentes ao processo de aprendizagem e que devem ser beneficiados com recursos humanos, técnicos, tecnológicos ou materiais diferenciados que promoverão, dessa forma, a inclusão (PARANÁ, 2009).

Dessa maneira, Carvalho (2004, p.26) diz que: “[...] as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”.

A Deliberação nº 02/03 - CEE caracteriza-se como um importante documento da legislação educacional paranaense, pelo fato de ser considerado referência para a construção de políticas nesse Estado, ao prever que:

Art. 3.º O atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular. Art.7.º O aluno que requeira atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos ou ajudas intensos e contínuos, adaptações curriculares significativas que a escola regular não consiga prover, deverá ser atendido em escolas especiais, públicas ou privadas.

Art. 8.º Os estabelecimentos de ensino poderão firmar convênios e parcerias com o Estado, Municípios ou organizações não-governamentais, visando à melhoria do atendimento educacional especializado ofertado. (PARANÁ, 2003, p. 1-2).

Esse documento compreende a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, tendo em vista que prevê a possibilidade de atendimento educacional realizado em classes, em escolas ou em serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular, bem como a possibilidade de apoio técnico e financeiro do poder público, todos em consonância com o artigo 208 da CF/88 e com os artigos 58 e 60 da LDB nº 9394/96. Tais legislações dão suporte legal à criação de sistemas segregados de ensino, característica fortemente presente no sistema educacional paranaense.

No ano de 2008, a SEESP\MEC publica, em âmbito nacional, o Documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(BRASIL, 2008). Por meio desse documento, as escolas especiais são orientadas a reorganizar seus atendimentos, passando de caráter substitutivo de escolarização para complementar ou suplementar para Centros de Atendimento Educacional Especializado<sup>28</sup>. Tal orientação está regulamentada por meio do Decreto nº 6.571/2008, alterado para o Decreto nº 7611/11, o qual dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE; da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica; da Resolução CD/FND, nº 10/2013, que dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11947/2009.

Porém, no Estado do Paraná, segundo Machado e Vernick (2013), ocorreu um desdobramento diferente ao que está disposto nas orientações da Política Nacional no que se refere às escolas especiais produzindo reações de grupos, que pelo que parece, se apresenta parecem imbuídos de determinados interesses de caráter tanto político como ideológico, na busca de garantir a continuidade das instituições especializadas no Paraná. Assim, tem-se que, após a publicação do Documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as entidades filantrópicas do Estado do Paraná buscaram apoio político na defesa da permanência das escolas especiais junto ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN. Este, então, publica o documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009), cujo conteúdo abre precedentes para que a Educação Especial, nesse Estado, continue a ocorrer de forma substitutiva, mantendo, assim, as escolas especiais (MACHADO; VERNICK, 2013).

A política de inclusão nos remete ao entendimento de que a escola de educação especial cabe um contingente restrito de alunos, que dela se vale somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstre ser o melhor espaço para atender suas necessidades. (PARANÁ, 2009, p. 11).

---

<sup>28</sup> Na perspectiva da educação inclusiva, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional especializado aos estudantes público alvo dessa modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica. Na perspectiva inclusiva, essa atuação deve ocorrer por meio da reorientação das escolas especiais que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado (NOTA TÉCNICA nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE).

O documento recomenda a necessidade de implantação e/ou de implementação de uma sólida rede de apoio aos alunos, aos profissionais da educação e aos pais para que a inclusão educacional ocorra de forma gradativa, dinâmica e em transformação, exigindo, do poder público, respeito e reconhecimento no que diz respeito às diferenças individuais dos alunos (PARANÁ, 2009). Quanto à rede de apoio, a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009, p.6) define:

Composta por serviços apropriados ao seu atendimento, tais como, sala de recursos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries na área da deficiência intelectual e transtornos funcionais do desenvolvimento, sala de recursos na área das Altas habilidades/superdotação para enriquecimento curricular, sala de recursos para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, professor de apoio de sala para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, tradutores e intérpretes para educandos surdos com domínio da língua de sinais/LIBRAS, professor de apoio à comunicação alternativa para a alunos com acentuado comprometimento físico/neuromotor e de fala e centros de atendimentos para alunos das áreas da deficiência visual, da deficiência física neuromotora e da surdez.

O documento subsidiário da Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009) apresenta e discute três tendências em âmbito nacional sobre formas divergentes de compreender e de implementar a educação inclusiva: inclusão condicional; inclusão total ou radical e inclusão responsável.

A inclusão condicional, que trata o referido documento, é vista como a forma mais conservadora de todas, pois discute a possibilidade de inclusão, segundo aqueles que dela fazem defesa, somente no momento em que todos os professores forem capacitados; ocorra a adaptação de todas as escolas; redução de número de alunos nas salas; professores especialistas como auxiliar na turma comum, entre outros (PARANÁ, 2009). A postura da Política Estadual, nesse documento, é crítica à inclusão condicional, já que, segundo o que está disposto nele, descumpra preceitos legais assegurados na Constituição Federal de 1988.

A inclusão total ou radical é compreendida no Documento da Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009) como contrária ao posicionamento da inclusão condicional, tendo em vista que orienta a inclusão

irrestrita de todos os alunos no ensino regular. Entre os defensores dessa proposta estão intelectuais e pesquisadores da educação cuja proposição foi adotada pelo Ministério da Educação (PARANÁ, 2009). Dessa forma, Antônio Carlos do Nascimento Osório; Claudio Roberto Baptista; Denise de Souza Fleith; Eduardo José Manzini; Maria Amélia Almeida; Maria Teresa Eglér Mantoan; Rita Vieira de Figueiredo; Ronice Muller Quadros e Soraia Napoleão Freitas foram os pesquisadores que, juntamente com a equipe da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, elaboraram o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Já a inclusão responsável, apresentada e assumida pela Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009), é definida como:

[...] O desafio da educação escolar é enfrentado como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender.

O documento orientador da política estadual (2009) faz uma crítica à postura adotada pela SEESP/MEC para a política nacional (2008), classificando-a de inclusão total ou radical.

Esta SEED/DEEIN entende que a radicalidade daqueles que exigem a colocação de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular, seja qual for a necessidade do educando, ainda que o atendimento especializado seja a ele prestado, desconsidera o direito de um contingente de alunos, sobretudo, daqueles que apresentam quadros acentuados de deficiência intelectual, na maioria das vezes associados a múltiplas deficiências ou ainda, quadros graves de transtornos globais do desenvolvimento". (PARANÁ, 2009, p. 8).

Entretanto, a inclusão responsável, no nosso entendimento, não seria uma inclusão condicional, uma vez que caracteriza o aluno com deficiência intelectual, com deficiências múltiplas ou com quadros graves de transtornos globais como não tendo condições de frequentar a escola comum sem mesmo ter a oportunidade de acesso ao ensino regular?

Considerando que, conforme orienta Paraná (2009, p9):

[...] a Política Estadual de Educação Especial, na Perspectiva da Inclusão defendida por este DEEIN, orienta que o aluno da educação especial deve estar, preferencialmente, matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para o seu processo de aprendizagem. Embora a escola regular seja o local preferencial para a promoção da aprendizagem dos alunos, há uma parcela de crianças, adolescentes e adultos que, em função dos seus graves comprometimentos, requerem ainda, que seu atendimento educacional seja realizado em escolas de educação especial.

Como podemos afirmar que a permanência desse alunado em escolas especiais, como preconiza o Documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009), significa inclusão? E ainda responsável? O que significa isso?

Com intuito de refletirmos sobre tais indagações, faz-se oportuno considerarmos os apontamentos de Popkewitz; Lindblando (2001) apud Garcia (2004, p. 26) de que “as medidas para conter a exclusão ou ampliar a inclusão enquadram os sujeitos em padrões de normalidade e desvio, os quais implicam em novas exclusões”. Nesse sentido, evidenciamos aproximações da Política Estadual de Educação Especial, na Perspectiva da Inclusão (2009), com as considerações dos autores, pois, na medida em que o documento estadual orienta a inclusão de alunos da Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino, indica, também, que uma parcela de crianças, de adolescentes e de adultos em função de seus graves comprometimentos tenham atendimento educacional em Escolas de Educação Especial. Garcia (2004) ainda corrobora com nossas reflexões quando destaca que “as políticas de inclusão não atuam sobre as causas da exclusão, agindo na esfera de uma sociedade excludente, produzem apenas mecanismos de contenção de excessos” (GARCIA, 2004, p. 26).

Por outro lado, como um dos efeitos da divergência quanto às orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008), a Secretaria de Estado da Educação encaminha, por solicitação da Federação das APAEs do Estado do Paraná, o pedido de alteração na denominação das Escolas de Educação Especial à Câmara de Educação Básica. A Federação das APAEs fundamenta o pedido por considerar que as escolas especiais não só atendem às necessidades educacionais de seus alunos, mas, sobretudo, respeitam o princípio constitucional, no art. 206, inciso I, o da “igualdade de condições para o acesso e permanência” (PARECER CEE/CEB nº 108/10, p. 3). Além disso, oficialmente, no formato em que se encontram, embora estejam em

consonância com o que determinam os atos, de ordem legal e administrativa, exigidos pela SEED, não se configuram como estabelecimento de ensino que oferta educação escolar (PARECER CEE/CEB nº 108/10). A SEED, além de corroborar com o pedido, reitera a importância da discussão sobre o reconhecimento das escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial, bem como da certificação dos alunos nela matriculados (PARECER CEE/CEB nº 108/10). E considera:

As instituições de ensino devem garantir a equidade na formação educacional nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, seja em escolas “especiais”, seja nas regulares, e, assim, incluir os educandos que apresentarem necessidades especiais. (PARECER CEE/CEB nº 108/10, p. 3).

Por unanimidade, a Câmara de Educação Básica aprova, em 11 de fevereiro de 2010, o pedido da Federação das APAEs, cujo documento legal é o Parecer CEE/CEB nº 108/10.

Com amparo na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), nas Deliberações nº 02/2003 (PARANÁ, 2003) e nº 02/2010 (PARANÁ, 2010) e no Parecer nº 108/2010 (PARANÁ, 2010) , é publicada, em agosto de 2011, a Resolução nº 3600/2011 – GS/SEED, que, em seu primeiro artigo, autoriza a alteração na denominação das Escolas Especiais de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, educação de Jovens e Adultos- Fase I, e Educação Profissional\ Formação Inicial, a partir do início do ano letivo de 2011. (GS/SEED, 2011, p.1).

O segundo artigo da referida resolução propõe a participação das instituições em todos os programas e políticas públicas da área de educação, o que, segundo Meletti (2014), garante a manutenção de subsídios públicos para o setor privado e para os alunos com necessidades educacionais em espaços segregados de ensino.

Ainda em 2011, a Secretaria de Estado da Educação e a Superintendência da Educação, por meio da Instrução nº 012/2011, estabelece que, a partir do ato oficial de credenciamento e da autorização de funcionamento, as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial passam a integrar o Sistema Estadual de Ensino oferecendo a escolarização e garantindo certificação aos seus alunos.

Em agosto de 2013 é sancionada a Lei nº 17656 que institui o Programa

Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial, intitulado de Todos Iguais Pela Educação. A referida Lei, por meio da parceria entre as entidades mantenedoras, e o Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação - SEED, garantirá, de acordo com o que está disposto em seu quarto artigo, que:

[...] aos destinatários do programa, mediante instrumento administrativo legal adequado, o acesso igualitário aos benefícios dos programas educacionais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino, incluindo os programas de alimentação e transporte escolar, construção, ampliação e reforma de unidades escolares, suprimento de mobiliários, equipamentos e materiais de capacitação, visando possibilitar os padrões de qualidade, economicidade e eficiência equivalentes aos ofertados pelos estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino. (PARANÁ, 2013, s/p.).

De acordo com o que está disposto no artigo V, a Lei em questão designará servidores estaduais (professores, pedagogos e agentes educacionais I e II) para prestação de serviços e

[...] transferirá recursos financeiros para apoiar as entidades mantenedoras para a consecução dos objetivos de que trata esta Lei, inclusive para cobrir despesas de custeio, nos termos na Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000, anualmente atualizados, com base na Lei Orçamentária Anual – LOA, em conformidade com o número de alunos matriculados, devendo ser alterado com o aumento ou redução de matrículas. (PARANÁ, 2013, s/p.).

Assim, podemos destacar que “ao instituir o programa Todos Iguais Pela Educação, o governo do Paraná consolida a hegemonia das instituições especiais filantrópicas” (MELETTI, 2014, p. 797) e, ainda,

[...] na contramão do que está determinado no Decreto 7611/2011, o Estado do Paraná admite a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais exclusivamente em instituições especiais, sem a obrigatoriedade da matrícula nas escolas regulares. Mais do que isso, legitima a incorporação dessas instituições no sistema de ensino que se estrutura, nacionalmente, em uma perspectiva inclusiva. (MELETTI, 2014, p. 798).

Nesse sentido, refletir a respeito da intencionalidade e dos desdobramentos

da alteração na denominação da Escola de Educação Especial para Escola da Educação Básica Modalidade Educação Especial é o foco do próximo capítulo da presente pesquisa.



## 2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apresentamos, no primeiro capítulo, o contexto das políticas de Educação Especial no cenário nacional e estadual que influenciaram na implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial na Política de Educação Especial do Estado do Paraná. Considerando tal contexto, que sob nosso olhar, tem ocorrido a partir de divergências, neste capítulo buscaremos aprofundar nosso estudo de modo a apresentar a implementação e a efetivação de tal proposta.

### 2.1 A ALTERAÇÃO NA DENOMINAÇÃO DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Salles (2013), as discussões com relação à Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, no contexto da Política de Educação Especial do Estado do Paraná, tiveram início após a elaboração do documento PNEEPEI (BRASIL/MEC, 2008), que orienta a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, além de realizar o atendimento educacional especializado complementar e suplementar não mais substitutivo ao ensino comum e integrado a um sistema único. A partir da PNEEPEI, o AEE passa a ter a seguinte finalidade:

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

Para fundamentar a PNEEPEI é promulgado, em 17 de setembro de 2008, o Decreto nº 6.571 que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9394/96 e acrescenta o dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dessa forma:

Art. 9º. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, pra efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matriculas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matriculas na educação básica regular. Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14. (BRASIL, 2008, p. 3).

Na mesma direção, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial e apresenta:

Art. 1º. Para a implementação do Decreto nº. 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1).

[...] Art. 8º. Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular que tiverem matrícula concomitante no AEE. Parágrafo único: O financiamento da matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de atendimento educacional especializado de instituição de educação especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de atendimento educacional especializado de instituições de educação especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 2).

Portanto, a partir da implementação da PNEEPEI, do Decreto nº 6.571/08 e da Resolução nº 04/2009 é assegurado que a escolarização da demanda<sup>29</sup> da Educação Especial deve ocorrer no ensino regular.

Diante da orientação de matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial em turmas do ensino regular; do financiamento do AEE estar condicionado a essa matrícula e da inviabilidade financeira de manutenção das escolas de

---

<sup>29</sup> Entende-se por demanda os alunos que são o público alvo da Educação Especial.

educação especial, a SEED\DEEIN, por meio do Ofício nº 4832/2009-GS/SEED, de 01 de novembro de 2009 encaminha ao CEE, por solicitação da Federação das APAEs do Estado do Paraná, a proposta de alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial o qual resultou no Parecer CEE/CEB nº 108/10 e na Resolução nº 3600/2011 – GS/SEED já apresentados e discutidos no primeiro capítulo desse estudo.

A nova redefinição da nomenclatura de Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial teve como subsídio, segundo Salles (2013), a Declaração dos Direitos Humanos (1948); a Constituição Federal de 1988; a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Declaração de Salamanca (1994); o Decreto nº. 3298/1999; o Estatuto do Idoso (2003); o Decreto Federal nº 5154/2004; o Decreto nº 51542004; a Deliberação CEE nº 02/2003; a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008); o Decreto nº 108/2010; a Deliberação CEE nº 02/2010 e a Resolução nº 3600/2011- GS/SEED.

Seguindo a direção temporal a Superintendência da Educação - SUED e a Secretaria de Estado da Educação - SEED elaboraram a Instrução nº 012/2011 cujo assunto pauta-se na alteração das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. O documento esclarece quanto ao credenciamento e à autorização de funcionamento e orienta o cessar voluntário e definitivo das Escolas de Educação Especial. Ainda, o referido documento postula que a partir do ato oficial de credenciamento e da autorização de funcionamento, as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial passam a integrar o Sistema Estadual de Ensino ofertando a escolarização e garantindo a certificação para os seus educandos.

Diante do exposto, algumas questões nos inquietam com relação ao que estamos discutindo, ou seja, por meio de tal instrução, estaria o Estado assumindo a Educação Especial que, historicamente, incumbiu às instituições privadas de caráter filantrópico? E a oferta de escolarização seria garantia de apropriação de conhecimento por parte dos educandos para a certificação escolar como dispõe tal documento?

A Instrução nº 012/2011 SUED/SEED garante, inclusive, o tratamento igual ao dispensado às demais escolas da rede pública como organização, estrutura e

legislação escolar; participação dos profissionais da educação em cursos de formação pedagógica com certificação ofertada ou reconhecida pela SEED; avanços de carreira aos profissionais do quadro estadual; atividades complementares curriculares em contraturno; transporte escolar; merenda escolar; participação no programa de implantação e de ampliação da Rede de Bibliotecas Escolares; recebimento de livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do livro Didático – PNLD, do Ministério da Educação e Cultura - MEC; mobiliários e equipamentos; suprimento das despesas de água, luz, gás, telefone e serviços de internet; participação no Programa Patrulha Escolar e no PROERD; implantação da Educação em Tempo Integral, desde que atingidas as exigências definidas pelo Departamento de Educação Básica da SEED e, por fim, convênio de cooperação técnica e financeira conforme critérios estabelecidos na Resolução que normatiza o referido convênio com a SEED.

No que tange às orientações para a prática pedagógica, Salles (2013) aponta que a Instrução nº 012/2011 SUED/SEED provoca questionamentos que precisam ser esclarecidos, tendo em vista que trazem dúvidas quanto ao processo de implementação. No capítulo III do presente trabalho, nos debruçaremos a respeito da compreensão da proposta pedagógica e das suas implicações.

Nesse sentido, a denominação da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial é definida pelo DEEIN/PR da seguinte maneira:

A Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial destina-se a escolarização dos educandos com Deficiência Intelectual e Múltipla, de Transtornos Globais do Desenvolvimento, cujas necessidades educacionais demandam atenção individualizada nas atividades escolares, autonomia e socialização, recursos, apoios intensos e contínuos, bem como metodologias e adaptações significativas que a escola comum não consiga prover. (PARANÁ, SEED, 2014, p. 5).

No Estado do Paraná, segundo a Informação nº 90/2015 SUED/SEED/DEEIN, as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial ofertam atendimento de escolarização nas áreas: deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, amparadas pelo Parecer nº 07/14 – CEE/PR, deficiência visual e surdez. Ainda nas Instituições Especializadas,

na Modalidade Educação Especial<sup>30</sup> há a oferta de apoio pedagógico especializado na área de deficiência intelectual, deficiência visual, surdez, deficiência visual/surdez, transtornos globais do desenvolvimento, além de atendimento aos estudantes com fissuras palatais e com má formação craniofacial.

Com intuito de definir o público matriculado na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, ou seja, educandos com deficiência intelectual, com deficiências múltiplas e com transtornos globais, tomamos como base o documento “Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, para a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Fase I da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional”, elaborado pela SEED/DEEIN, no ano de 2014, para realizar a definição de cada área:

Educandos com deficiência intelectual: Tendo como base a definição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento- AADID<sup>31</sup>, o documento postula que refere-se aos educandos que possuem “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade” (PARANÁ, 2014, p. 25).

O documento menciona que a deficiência é explicada segundo cinco dimensões:

- Dimensão I: habilidades intelectuais: capacidade geral de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio de experiência (avaliados por meio de testes de inteligências);
- Dimensão II: comportamento adaptativo: o funcionamento adaptativo é modo como uma pessoa enfrenta efetivamente as exigências comuns da vida e o grau em que experimenta certa independência pessoal compatível com sua faixa etária, bem como, ainda, a bagagem cultural do contexto comunitário em que está inserida. Divide-se em habilidades conceituais (aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação), sociais (competência social) e práticas (exercício de autonomia).
- Dimensão III: participação, interação, papéis sociais (participação na vida social);

---

<sup>30</sup> São instituições conveniadas com a Secretaria do Estado da Educação e serão mencionadas, neste trabalho, por terem sido informadas no documento nº 90/2015 – SUED/SEED/DEEIN, porém, não são objetos de nosso estudo.

<sup>31</sup> A AADID substitui o nome da American Association of mental Retardation (AAMR), fundada em 1876, que tem como objetivo promover estudos sobre a deficiência intelectual (PARANÁ, 2014, p. 25).

- Dimensão IV: saúde: condições de saúde física e mental;
- Dimensão V: contextos (ambiental e cultural): condições em que a pessoa vive, relacionada à qualidade de vida. (PARANÁ, 2014, p. 26).

A atual definição de deficiência intelectual, concebida pela AADID, denota significativas mudanças conceituais no que diz respeito à caracterização de deficiência. É possível identificar que a dimensão intelectual não é mais suficiente para, sozinha, caracterizar a deficiência intelectual.

Assim, atualmente, a Deficiência Intelectual deverá ser compreendida como uma interação entre o funcionamento intelectual e às suas relações com o contexto social, isto é, as limitações deixam de ser observadas somente como dificuldade exclusiva da pessoa, numa perspectiva quantitativa de inteligência, passando a ser considerada como limitação do contexto social, que deverá ofertar apoios que ela necessita, ou seja, uma perspectiva relacional de compreensão do sujeito, sua deficiência intelectual e seu meio. (PARANÁ, 2014, p. 27).

Educandos com deficiências múltiplas: apresentam duas ou mais deficiências de base associadas com possibilidades amplas de combinações. São exemplos: deficiência intelectual associada à deficiência física neuromotora; deficiência intelectual associada à deficiência visual e/ou deficiência auditiva/surdez; deficiência intelectual associada a transtornos mentais<sup>32</sup>.

O documento supracitado menciona que a associação dessas deficiências acarretam em atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. E que “as principais necessidades educacionais serão priorizadas e desenvolvidas através das habilidades básicas, nos aspectos sociais, de auto ajuda e de comunicação” (PARANÁ, 2014, p.28).

Assim, entende-se que:

[...] este educando, além da escolarização, requer atendimento da Saúde e Assistência social, caracterizada como ação complementar

---

<sup>32</sup> O documento “Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para a oferta de educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Fase I da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional” (PARANÁ, 2014) apresenta como Transtornos mentais e comportamentais, de acordo com a definição da Organização Mundial de Saúde – OMS, condições caracterizadas por alterações mórbidas do modo de pensar e/ou do humor (emoções), e/ou por alterações mórbidas do comportamento associadas à angústia expressiva e/ou à deterioração do funcionamento psíquico global.

dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento (neurologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia escolar). Estes profissionais da Educação, da Saúde e da Assistência Social devem desenvolver esforços no sentido de perceber, por meio da avaliação, qual a comorbidade da Deficiência Intelectual. Trata-se de um importante processo que permite a identificação e elaboração de um plano de intervenção pedagógica, além de outros que se fizerem necessários. (PARANÁ, 2014, p. 28).

No que diz respeito aos educandos com transtornos globais do desenvolvimento, esses denotam segundo Paraná (2014, p. 32) que:

[...] um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, repertório de interesses e atividades restrito, movimento estereotipado e repetitivo. Neste grupo, estão incluídos os educandos com autismo, Síndromes do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger, e Síndrome de Rett), Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil), Transtornos Invasivos sem outra especificação que, no geral, apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associadas ou não a limitações no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e na interação social com colegas e professores.

Ainda, no referido documento são descritas as características de cada transtorno tendo como base o DSM IV e os estudos de Schwartzman (2003).

Por outro lado, é importante salientar que, enquanto no cenário paranaense, em 2011, ocorria a implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, no cenário nacional o Decreto nº 7.611/2011, revogava o Decreto nº 6.571/2008, o qual dispunha sobre o AEE, o estabelecimento do duplo financiamento no contexto do FUNDEB, a matrícula somente no ensino regular e o recebimento dos recursos do FUNDEB estar condicionado à oferta de escolarização na educação básica.

O Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, preconiza, em seu artigo 1º, inciso VI, a respeito da “oferta da Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011a, p. 1), e inciso VII sobre o “apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial” (BRASIL, 2011b, p.1). Nesse sentido, a partir desse decreto, em 2011, passa a vigorar a redação estabelecida em seu artigo 14, que admite que a distribuição do recurso do FUNDEB ocorra da seguinte forma:

[...] o computo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº. 9.394, de 1996, depende de aprovação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2011, p.3).

Dessa forma, por meio do referido Decreto é que a questão do termo “preferencialmente”, já preconizado na CF/88 e na LDB nº 9394/96, é retomado. Fato que, quando se refere à oferta da Educação Especial no ensino regular, pode possibilitar esse tipo de atendimento em instituições que ofertem atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, ou seja, atendimento educacional em classes especiais, em escolas especiais ou especializadas. Ainda retoma o apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial.

A partir das considerações do Decreto nº 7.611/201, a própria legislação brasileira demonstra suas fragilidades e debilidades, pois apresenta direções diferentes que interferem diretamente na política inclusiva (SALLES, 2013).

## 2.2 DADOS REFERENTES À ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

Os dados que serão apresentados a seguir foram fornecidos pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN da Secretaria do Estado da Educação - SEED com o consentimento da Superintendência da Educação – SUED, que ocorreu a partir de um documento encaminhado pelas autoras por meio do Ofício Nº 001/2015 – UNIOESTE, protocolado na data de 19/06/2015 obedecendo aos trâmites legais e burocráticos orientados pelo próprio DEEIN.



Com intuito de identificarmos, nos dados coletados, o que está subjacente às palavras, ou seja, o que está por trás das palavras que nos debruçaremos, utilizaremos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações, cuja intenção é a inferência de conhecimentos, conforme já foi mencionado na introdução deste trabalho. Buscamos apresentar, de forma fidedigna, as respostas que obtivemos ao nosso questionário, as quais podem ser consultadas nos anexos.

É importante mencionarmos que as informações solicitadas, as quais descrevemos abaixo, encontram-se estreitamente relacionados aos objetivos desta pesquisa:

1) Número de municípios no Estado do Paraná que possuem Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação.

2) Número de Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, no Estado do Paraná, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação.

3) Há alguma instituição conveniada com a Secretaria de Estado da Educação que ainda não aderiu à orientação de alteração na denominação de Escola de Educação Especial para Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Quantas? Há prazo para essa alteração?

4) Além da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) como mantenedora das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, há outras associações conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação que realizam esse trabalho no Estado do Paraná? Quantas? Quais?

5) O ingresso do aluno na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial é realizado a partir de quais critérios?

6) A transferência do aluno da Escola de Educação Básica na modalidade Educação Especial para uma escola da rede comum de ensino é realizada a partir de quais critérios?

7) Número total de alunos matriculados no ano de 2010 em cada etapa e modalidade nas Escolas de Educação Especial conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação.

8) Número atual de matrículas em todas as etapas e modalidades nas Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial conveniadas à

Secretaria de Estado da Educação.

9) Cópia do documento orientador da proposta pedagógica da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial em 2011 e proposta de readequação pedagógica em 2014.

Essas foram às questões norteadoras que elaboramos e que enviamos ao DEEIN para o levantamento dos dados. Assim, de posse das questões, as quais encontram-se no documento Informação nº 90/2015, iniciamos a apresentação dos dados.

Em resposta à questão número 1, há, no Estado do Paraná, 330 municípios que possuem Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial na área de deficiência intelectual, de múltiplas deficiências e de transtornos globais do desenvolvimento; 10 na área da surdez e 4 na área da deficiência visual conveniados com a SEED.

No que se refere à questão 2, apresentada no quadro 1 abaixo, a qual diz respeito ao número de Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no Estado do Paraná conveniadas com a SEED e com autorização de funcionamento, há 398 escolas. Dessas, 382 na área da deficiência intelectual, de múltiplas deficiências e de transtornos globais do desenvolvimento; 11 na área da surdez; 4 na área da deficiência visual e uma na área da deficiência visual/surdez, sendo que todas aderiram à orientação de alteração na denominação de Escola de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial conforme Parecer CEE/CEB nº 108/10 do CEE/PR.

**Quadro 1** – Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial com autorização para funcionamento.

ESCOLAS	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL, MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS E TGD's	SURDEZ	DEFICIÊNCIA VISUAL	DEFICIÊNCIA VISUAL/SURDEZ	TOTAL
Conveniadas com Estado	382	11	04	01	398
Não conveniadas com Estado	05	02	0	0	07
Estaduais	01	02	0	0	03
<b>TOTAL</b>	388	15	04	01	408

Fonte: SEED/DEEIN, 2015, p. 23.

Há, no Estado do Paraná, segundo o quadro 1, Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial que não possuem convênio com a SEED e que são mantidas pelas prefeituras dos municípios em que estão inseridas ou por Organizações Não Governamentais - ONGs. Do universo de 408 escolas no Estado, apenas 7 não possuem convênio com a SEED. Esse dado evidencia a ocorrência da *parcial simbiose*, ou seja, como a possibilidade de o setor privado, aqui representado pelas Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, enquanto instituições privadas de caráter filantrópico, influenciar na determinação das políticas públicas de Educação Especial, assim como de o Estado, aqui representado pela SEED/DEEIN, estruturar a Educação Especial por meio da filantropia (JANNUZZI, 1997 apud MELETTI, 2014).

Além das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial com autorização de funcionamento, o Estado possui Instituições Especializadas na modalidade Educação Especial que são conveniadas com a SEED. Dessas, 05 na área de deficiência intelectual, de fissurados palatais e má formação craniofacial e de transtornos globais do desenvolvimento; 7 na área de deficiência visual; um na área de surdez e um na área de deficiência visual/surdez, perfazendo um total de 14 Instituições.

Os dados que se referem às solicitações da questão 4 apresentam que, além das APAEs como mantenedoras das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial há 56 outras mantenedoras nos diferentes municípios do Estado, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

**Quadro 2** - Relação de Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial conveniadas com a SEED e que não possuem as APAEs como mantenedoras.

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>MANTENEDORA</b>	<b>ESCOLA</b>
Cerro Azul	Prefeitura Municipal	Escola Municipal da Igualdade – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Almirante Tamandaré	Associação dos Amigos da Escola Especial Professora Roza Bini de Oliveira	Escola Professora Roza Bini de Oliveira – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Itaperuçu	Associação de Proteção à Maternidade e à Infância	Escola Lição de Vida – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Rio Branco do Sul	Associação de Proteção à Maternidade e à Infância	Escola Maria Aidê – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Balsa Nova	Prefeitura Municipal de Balsa Nova	Escola Doutora Zilda Arns Neuman– E.I. e E.F. na mod. Ed. Especial
Campo Largo	Associação Erceana Campolarguense	Escola Campo Largo – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Rio Negro	Prefeitura Municipal de Rio Negro	Escola Municipal Tia Apolônia – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Catanduvas	Sociedade Pestalozzi de Catanduvas	Escola Pestalozzi – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Cornélio Procopio	Prefeitura Municipal de Cornélio Procopio	Escola Municipal Precopense – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Sertaneja	Prefeitura Municipal de Sertaneja	Escola Municipal Maria dos Anjos Gonçalves – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação de Profissionais, Pais e Amigos da Criança Especial	Escola Multidisciplinar – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação Franciscana de Educação ao Cidadão Especial	Escola São Francisco de Assis – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Escola Especializada Primavera	Escola Primavera – E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação Paranaense de Reabilitação	Escola Nabil Tacla – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação Paranaense de Reabilitação	Escola Nabil Tacla – Getúlio- E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Fundação Ecumênica de Proteção ao Excepcional	Escola Ecumênica – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Fundação Ecumênica de Proteção ao	Escola Ecumênica Juril – E.I. e E.F., na

	Excepcional	mod. Ed. Especial
Curitiba	Centro de Orientação e Controle de Excepcionais de Curitiba	Escola Nilza Tartuce – Passaúna- E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Centro de Orientação e Controle de Excepcionais de Curitiba	Escola Nilza Tartuce – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação do Deficiente Motor	Escola Vivian Marçal – E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação do Deficiente Motor	Escola Vivian Marçal- Mercês – E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação de Recuperação Pedagógica	Escola Egrégora – E.F, na mod. Ed. Especial
Curitiba	União de Profissionais para atendimento do Excepcional	Escola Menino Jesus – E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação Mantenedora do Ensino Alternativo	Escola Alternativa – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Pequeno Cotelengo do Paraná	Escola Pequeno Cotelengo – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Instituto de habilitação e Orientação do Excepcional do Paraná	Escola São Camilo – E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação de Proteção ao Deficiente Físico e Mental Tia Maria	Escola Tia Maria – E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação Nova Esperança de Curitiba	Escola Nova Esperança– E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais	Escola Terapêutica Vivenda – E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Instituto de Estudos e Pesquisas da Excepcionalidade	Escola Fênix – E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação Beneficente Renascer	Escola Renascer – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação Mantenedora do Centro Integrado de Prevenção	Escola Marisa Amada Pires Sella –E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação Curitibana de Apoio e Integração do Excepcional	Escola Forest Gump – E.F.,na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação de Assistência ao Excepcional do Paraná	Escola Mercedes Stresser – E.F., na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação Paranaense para o Desenvolvimento do Potencial Humano	Escola Guilherme Canto Darin – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Foz do Iguaçu	ACDD – Associação Cristã de Deficientes Físicos	Escola Cristian Eduardo Hack Cardozo E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial

Foz do Iguaçu	Nosso Canto- Centro de Adaptação Neurológica Total	Escola Karin Knebel – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Foz do Iguaçu	Associação Viva Bia	Escola Alternativa – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Medianeira	Associação Medianeirense de Atendimento Especializado, Reabilitação e Assistência à Criança e ao Adolescente	Escola Vereador José Anísio Grassi –E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Santa Terezinha de Itaipu	Associação Pestalozzi de Santa Terezinha de Itaipu	Escola Pequeno Polegar – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
São Miguel do Iguaçu	Associação Pestalozzi de Santa Terezinha de Itaipu	Escola Pestalozzi – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Londrina	Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais	Escola Ilice Cafezal – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Londrina	Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais	Escola Ilice – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Londrina	Centro Ocupacional de Londrina	Escola Manain –E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Londrina	Associação de Pais e Amigos de Portadores de Síndrome de Down	Escola Novo Caminhar – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Londrina	Associação Flávia Cristina	Escola Flávia Cristina– E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Maringá	Associação Norte Paranaense de Reabilitação	Escola Albert Sabin – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Maringá	Associação Maringaense dos Autistas	Escola Leo Kanner – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Guaratuba	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Guaratuba	Escola Daniela, Emanoela e Soraia – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Pontal do Paraná	Prefeitura Municipal de Pontal do Paraná	Escola Municipal Ilha do saber – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Ponta Grossa	Associação de Proteção dos Autistas	Escola Esperança – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Ponta Grossa	Instituto Educacional Duque de Caxias	Escola Maria Dolores – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Ponta Grossa	Associação Pontagrossense de Assistência à Criança Defeituosa	Escola Noly Zander – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Ponta Grossa	Associação Artesanal do excepcional de Ponta Grossa	Escola Dra Zilda Arns –E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial
Ponta	Associação dos Deficientes Físicos de	Escola Professora Rosa Maria Bueno –

Grossa	Ponta Grossa	E.F., na mod. Ed. Especial
Guaíra	Associação Pestalozzi de Guaíra	Escola Mario Luiz – E.I. e E.F., na mod. Ed. Especial

**Fonte:** SEED/DEEIN, 2015, p. 24.

A partir dos dados do quadro 2 é possível verificarmos que, das 398 Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial conveniadas com a SEED, 342 possuem como mantenedora as APAEs, ou seja, aproximadamente 85% das escolas conveniadas. Esse dado evidencia a notória importância da referida associação no Estado do Paraná quanto ao atendimento ao alunado da Educação Especial, conforme já apresentado no primeiro capítulo do presente estudo, e à continuidade dos serviços por ela prestados, agora se firmando como Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, porém, não deixando de lado o seu caráter substitutivo de escolarização.

Por meio da questão 5 solicitamos informações sobre os critérios de ingresso do aluno na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. De acordo com os dados que nos foram enviados nas escolas amparadas pelo Parecer nº 07/2014 – CEE/PR, área deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, o ingresso ocorre por meio da avaliação psicoeducacional realizada pelos profissionais da escola. Dessa forma, julgamos pertinente apontar a necessidade de estudos futuros quanto aos critérios utilizados nessas avaliações, uma vez que o próprio documento apresenta que a deficiência intelectual, na atual perspectiva:

[...] exige a adoção de novas práticas de avaliação para sua identificação a seleção de intervenções pedagógicas adequadas, tanto no ensino comum como na educação especial, que acompanhem a evolução conceitual na perspectiva inclusiva, sob pena de mudarem as terminologias e permanecerem as mesmas práticas educacionais defasadas e excludentes. (PARANÁ, 2014, p. 27).

Quanto à questão 6, referente aos critérios de transferência do aluno da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial para a escola de rede comum de ensino, a informação fornecida é amparada também no Parecer nº 07/2014 – CEE/PR e ocorre após a avaliação pedagógica do aluno. Assim como a resposta da questão 5 suscita estudos futuros, a resposta da questão 6 também o

faz, tendo em vista que localizamos, neste mesmo documento, que “o trabalho pedagógico deve pautar-se na mediação do conhecimento, atuando na Zona do Desenvolvimento Proximal – preconizada por Vygotski” (SEED/DEEIN, 2014, p. 37).

É importante mencionar que ambas as informações, tanto na questão 5 quanto na questão 6, buscam amparo legal no Parecer nº 07/2014 – CEE/PR que parece evidenciar fragilidades na proposta, uma vez que a implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial deu-se no ano de 2011. Dessa maneira, observamos que, na implementação da proposta, evidenciou-se pouca preocupação com as questões de cunho pedagógico.

A informação solicitada por meio da questão número 7, referente ao número total de alunos matriculados no ano de 2010 em cada etapa e modalidade nas Escolas de Educação Especial conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação não houve resposta por parte do DEEIN. A ausência de informações foi justificada pelo fato de que as matrículas dos estudantes das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial foram inseridas no Sistema Escola Web a partir de 2013.

Na busca de atender à questão número 8, apresentamos os dados que correspondem ao quadro 3.

**Quadro 3** – Número de matrículas nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial na área da Deficiência Intelectual, de Múltiplas Deficiências e de Transtornos Globais do Desenvolvimento.

ETAPAS DE ENSINO	2013	2014	2015
Educação Infantil	5.255	5.098	4.224
Ensino Fundamental	12.144	12.070	10.875
Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional	16.880	16.129	19.837
Apoio	2.266	861	617
<b>TOTAL</b>	<b>36.545</b>	<b>34.158</b>	<b>35.553</b>

**Fonte:** DEEIN/SUED, 2015, p. 27.

Percebemos, no quadro 3, que o número de matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental foi diminuindo discretamente do ano de 2013, 2014 e 2015, porém, um aumento de matrículas considerável foi evidenciado na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional o que parece denotar que os alunos matriculados na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial ingressam nessa instituição e nela permanecem. Ademais, o critério de transferência para escolas do ensino regular por meio da avaliação pedagógica mencionada na



resposta à questão 6, parece não demonstrar êxito.

Em resposta à solicitação número 9, a qual se refere à Cópia do documento orientador da proposta pedagógica da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, em 2011, e à proposta de readequação pedagógica em 2014, podemos mencionar que obtivemos somente o documento orientador da proposta pedagógica elaborada no ano de 2014, ou seja, 3 anos após a implementação da proposta de adequação das escolas. Esse dado evidencia que, em 2011, houve preocupação com a adequação administrativa e que a adequação pedagógica, na perspectiva de uma escola de educação básica, parece ter sido tomada com menor relevância.

Dessa forma, ao encontro do que foi exposto no item 2.2, compreender a proposta pedagógica da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial faz-se necessário e será o objetivo do próximo capítulo de nosso estudo.

### **3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Neste capítulo buscamos compreender a proposta pedagógica da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, para tanto, organizamos esta etapa em 3 subcapítulos.

No subcapítulo 3.1 identificamos a organização pedagógica proposta no ano em que vigorou a implementação da Escola de Educação Básica Modalidade Educação Especial, tendo como referência o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 disponibilizado pela SEED/DEEIN por meio da solicitação feita via protocolo nº 13.657.177-0 SEED/NRE Cascavel apresentada no capítulo 2 do presente trabalho.

No subcapítulo 3.2 apresentamos as alterações realizadas no ano de 2014 referentes à organização administrativa e pedagógica correspondente ao ano de início dos trabalhos da Escola de Educação Básica Modalidade Educação Especial, ou seja, 2012, tendo como documento norteador o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 que fundamentou a elaboração do 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”. O Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 ressalta que os educandos, em razão de sua deficiência ou de seus transtornos, necessitam de atenção individualizada por apresentarem situações distintas de aprendizagem, de rendimento acadêmico e de defasagens idade e série. Dessa maneira, necessitam de adequação na temporalidade<sup>33</sup> para aprender principalmente as convenções de leitura, de escrita e de cálculos matemáticos.

Contemplando o subcapítulo 3.3, nos debruçamos na base teórica que demonstra fundamentar a proposta pedagógica da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, a qual apresenta a “mediação do conhecimento e a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, preconizada nos estudos de Vigotski” (PARANÁ, 2014, p. 37) denotando, dessa maneira, uma possível aproximação com

---

<sup>33</sup> Adaptações de temporalidade são definidas no CEE/CEIF/CEMEP 07/14 como “ajustes no tempo de permanência de um educando em uma determinada série, desde que não se distancie do critério de respeito à faixa etária dos Educandos” (BRASIL, 1999 apud CEE/CEIF/CEMEP 07/14 p. 6).

os estudos da Teoria Histórico-Cultural, conceitos que pretendemos nos aprofundar e elencar as suas contribuições.

### 3.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IMPLEMENTAÇÃO

A LDB nº 9394/96 traz como finalidade da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 17). Pautados nessa prerrogativa e considerando que, a partir do Parecer CEE/CEB nº 108/10, as Escolas de Educação Especial do Estado do Paraná passaram a denominar-se Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, indagamos: Cumprirá esta, a finalidade proposta na Lei Federal?

Nessa perspectiva de inquietação, o artigo 26, da LDB nº 9394/96, apresenta que os currículos devem ter como elemento norteador a base nacional curricular comum, sendo complementados pela parte diversificada de cada etapa, ou seja, educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio (BRASIL, 1996). Ainda, nessa Lei, a Educação Especial possui um capítulo exclusivo, disposto no artigo 59, item I, o qual dispunha que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e/ou superdotação “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p.34).

Assim, diante das determinações legais quanto à finalidade da educação básica, à orientação para atingir tais fins (mediante a organização curricular) e às especificidades da educação especial, buscamos compreender a proposta pedagógica da Escola de Educação básica na Modalidade Educação Especial em sua etapa inicial de efetivação, ou seja, o ano de 2012.

A organização pedagógica da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial tinha a seguinte organização:

**Quadro 4** - Organização pedagógica vigente de 2012 à 2014.

<b>Etapas</b>	<b>Programas</b>
Educação Infantil	Estimulação Essencial: de zero a três anos e 11 (onze) meses. Pré- Escolar: quatro a cinco anos e 11 (onze meses).
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Oferta do 1º ao 5º ano, sendo ciclo contínuo do 1º ao 3º ano. Idade de seis a 16 (dezesesseis) anos. Sistema de avaliação: avaliação processual, contínua, diagnóstica e descritiva. Carga horária: 800 horas anuais distribuídas num mínimo de 200 (duzentos) dias letivos; 20 horas semanais. Quatro horas diárias efetivas de trabalho pedagógico. 75% de frequência para aprovação.
Educação de Jovens e Adultos – Fase I	Organização em duas etapas de 660 horas cada. A matriz curricular referenciada nas diretrizes nacionais e estaduais é constituída por três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. Carga horária mínima de 1.200 horas. Sistema de Avaliação: processual, contínua, diagnóstica e descritiva apresentada em relatório que será convertida para a menção, cuja nota mínima para aprovação será 6,0 (seis vírgula zero). Idade de ingresso a partir de 17 (dezesete) anos.

**Fonte:** PARECER CEE/CEIF/CEMEP 07/14.

Segundo o Parecer CEE/CEF/CEMEP nº 07/14, a implantação do Ensino Fundamental nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, deu-se de forma gradativa. Teve início em 2012 com a inserção dos educandos de idade inferior a dezesseis anos nessas escolas, organização que é similar à existente no sistema regular. Tal etapa foi inicialmente organizada em um ciclo de cinco anos, sendo que o 1º, o 2º e o 3º anos constituíam-se de um ciclo contínuo, cuja promoção de um ano para outro dava-se de forma automática. Porém, ao final do 3º ano havia previsão de uma avaliação de conteúdo, objetivando a promoção para o 4º ano e, conseqüentemente, para o 5º ano. Nessa forma de organização, no ano de 2014, os educandos se encontrariam matriculados no 3º ano, aspecto que trataremos no item 3.2 e recorrentes implicações.

A partir da expedição do ato oficial de credenciamento e autorização de funcionamento, as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial passaram a integrar o Sistema Estadual de Ensino ofertando a escolarização e garantindo a certificação aos seus alunos (INSTRUÇÃO nº 012/2011 SUED SEED).

Ainda neste ano garantiu-se a todas as escolas da rede estadual e escolas conveniadas na modalidade Educação Especial o fornecimento de livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, do Ministério de Educação. A semana pedagógica para as Escolas de Educação Básica na

Modalidade Educação Especial foi realizada em conformidade com o calendário escolar da rede estadual de ensino, obedecendo às orientações, normas e diretrizes da superintendência da educação e, aos profissionais da educação, que atuavam nessas escolas, foi assegurado a participação e a certificação em cursos de capacitação ofertados e/ou reconhecidos pela SEED. Ainda de acordo com a legislação estadual vigente, os profissionais do quadro estadual teriam assegurados os avanços de carreira (INSTRUÇÃO nº 012/2011 – SUEDE SEED).

O CEE manifestou-se favorável a essa organização escolar, porém, atribuiu à SEED/DEEIN a responsabilidade dos procedimentos de autorização e de funcionamento das escolas e, no prazo de dois anos, contados a partir da Resolução de Autorização e Funcionamento (2012), o cumprimento das Instituições Escolares da definição clara da forma de avaliação de ensino e aprendizagem de cada nível de ensino e o processo de certificação. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, versão preliminar<sup>34</sup>, p. 5).

### 3.2 A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A REORGANIZAÇÃO

Em 23 de maio de 2014, por meio do Ofício Circular nº 11/2014 o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria de Estado da Educação encaminha o Parecer nº 07/2014 do Conselho Estadual de Educação do Paraná e o documento intitulado “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”. O referido ofício destaca que o documento foi elaborado após estudos e reflexões entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná- SEED e o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional- DEEIN, juntamente com representantes da Federação das APAEs do Estado do Paraná - FEDAPAES e da Federação Estadual de Instituições

---

<sup>34</sup> Corresponde à versão preliminar da Proposta de Organização das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, conforme Parecer nº 108 CEE-PR organizado pela SEED-PR.

de Reabilitação do Estado do Paraná - FEBIEX. Sua elaboração teve como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, o Caderno de Ensino Fundamental de nove anos – Orientações pedagógicas para os anos iniciais da SEED e a proposta pedagógica elaborada pela FEDAPAES e FEBIEX.

Com o objetivo de assegurar à criança, ao jovem e ao adulto com deficiência intelectual, com múltiplas deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento, o direito de acesso, de permanência e de qualidade na educação, a proposta de organização das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, deu-se por meio de pedido do próprio Conselho Estadual de Educação do Paraná, quando solicitou que, passados dois anos após a autorização de funcionamento das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial pela SEED, fosse enviado um relatório sobre o processo de ensino e aprendizagem, avaliação e certificação (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014).

No Parecer nº 07/2014, do CEE, há uma citação da própria SEED/DEEIN em que fica demonstrado um conceito próprio de inclusão educacional e como que um automérito quanto à experiência do Estado no atendimento na área da Educação Especial como pode se observar a seguir:

[...] A Secretaria de Estado da Educação\Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – SEED\DEEIN<sup>35</sup>, valendo-se da experiência acumulada historicamente na área de educação especial, amparada na legislação vigente em documentos norteadores nacionais e internacionais, tem como desafio criar oportunidades efetivas de acesso à escolarização básica para crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, de forma a assegurar as condições adequadas indispensáveis à inclusão, para que esses estudantes permaneçam na escola e vivenciem experiências reais de aprendizagem. Nessa perspectiva, a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, constitui-se um lócus de atendimento educacional aos educandos que, pelas suas especificidades, demandam, além das adaptações institucionais e flexibilização das condições de oferta, atenção individualizada nas atividades escolares, apoio à autonomia e socialização, por meio de recursos específicos, suporte intensivo e continuado, bem como metodologias e adaptações significativas que a escola precisa ofertar, a fim de tornar-se efetivamente inclusiva. (PARECER

---

<sup>35</sup> Esta citação da SEED/DEEIN se reporta à Informação que ofereceu ao próprio CEE em 08/11/10 e está colocada no pedido de análise e Parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial enviado ao CEE por meio do ofício nº 1.10314/-GS/SEED, de 31/03/14.

CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p.2).

Por meio desse parecer, a SEED solicita a análise do Conselho Estadual de Educação, sobre

a) implantação simultânea da proposta que compreende a oferta da Educação Infantil, divididas em Estimulação Essencial e Educação Pré-Escolar, do Ensino Fundamental – EF , anos iniciais (1º e 2º anos) em um ciclo contínuo, com duração de dez anos; a Educação de Jovens e Adultos – EJA- Fase I, que corresponde do 1º ao 5º ano, em etapa única, e a Educação Profissional cuja organização compreende três unidades ocupacionais: Qualidade de vida, Ocupacional de Produção e de Formação Inicial.

b) a equivalência de estudos dos educandos matriculados no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, conforme a proposta vigente para as respectivas 1ª, 2ª e 3ª etapas do 1º ciclo do ensino Fundamental da proposta em pauta. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p.2)

A solicitação de análise é assim justificada:

Transcorridos dois anos do início dos trabalhos da proposta vigente, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, junto às Escolas de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial, realizaram a avaliação qualitativa por meio de análise crítica das atividades realizadas e constatou-se que a grande maioria dos educandos está frequentando essas escolas a três anos e que em face as suas características biopsicossociais estão se desenvolvendo de forma bastante lenta, não conseguindo dominar os conteúdos curriculares mínimos previstos para o ano escolar em que estão matriculados, anunciando, desta forma, um grande percentual de retenção escolar ao término do 3º ano, no final de 2014. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p.3).

Cabe deixar claro que o motivo da alteração na proposta pedagógica, deu-se devido ao insucesso quanto aos resultados acadêmicos por parte dos alunos matriculados na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Assim, a adequação na temporalidade fez-se necessária por considerar que, ao término do 3º ano, ou seja, ao final de 2014 haveria um elevado percentual de reprovação escolar.

Retomando a análise do documento em questão, ou seja, o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, ressaltamos que apresenta a oferta da educação organizada em ciclos. Menciona, ainda, o zelo pelo cumprimento da função social da

escola que é entendida em dotar a população do domínio dos instrumentos necessários para a participação na sociedade. Porém, não destaca quais são os instrumentos, todavia, destaca que:

Cabe a SEED\DEEIN buscar respostas educacionais cada vez mais eficientes, de forma a garantir a instituição os resultados esperados pela sociedade. Respalado em estudos sobre as características das deficiências e concepções pedagógicas, bem como acompanhando as práticas nas escolas, conclui-se que para o educando dessas escolas além de adaptações do currículo é imprescindível uma flexibilidade de tempo, isto é, a possibilidade de prolongamento de permanência do educando no ano ou no ciclo escolar em que está matriculado. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p.4).

O documento resgata as adaptações ao currículo preconizadas na LDB nº 9394/96, artigo 59, além da necessidade de flexibilização do tempo escolar do aluno em um ano ou ciclo. Incumbe à SEED/DEEIN, dessa forma, buscar respostas que garantam à instituição, ou seja, à Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial resultados esperados pela sociedade. Afinal, que resultados são esses? Seria, por acaso, garantir a finalidade da educação básica, preconizada na LDB nº 9394/96, art. 22, apresentado neste estudo, ou seja, garantir o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores? Considerando a possibilidade de estudos posteriores, o que justifica, então, que a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial não ofereça escolarização de ensino médio, uma vez que tal nível corresponde à educação básica? Quais seriam os resultados que a sociedade poderia esperar dessa escola? Seriam os conhecimentos universais representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade?

Após todas essas considerações e para subsidiar nossas discussões, torna-se necessário resgatarmos a função social da escola, bem como a definição do ato educativo. Saviani (2015, p. 287), afirma que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e



concomitante, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto, ou seja, à identificação dos elementos culturais, o autor destaca que “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2015, p. 288). Nos reportando à Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, o que seria essencial? Sob o ponto de vista do autor, o essencial se assemelha ao clássico, que é aquilo que se firmou como fundamental, e que “pode se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2015, p. 288). Acreditamos que o clássico deve também ser o dever de oferta da Escola da Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, uma vez que entendemos que são os conhecimentos científicos, mediados intencionalmente pela ação educativa e pelo papel do outro, que possibilitam ao aluno a apropriação do patrimônio cultural da humanidade como elemento essencial para a sua plena humanização<sup>36</sup>.

O segundo aspecto compreendido pelo autor como a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, é importante ressaltar que “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2015a, p. 288), sem nunca perder de vista o papel da instituição escolar, ou seja, a socialização do saber sistematizado e a apropriação desse saber, tornando, assim, a necessária exigência da Escola. Assim, “portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular” (SAVIANI, 2015b, p. 288).

Partindo da compreensão de que “os educandos em razão de sua deficiência ou transtornos necessitam de atenção mais individualizada, pois se apresentam em situações diferentes de aprendizagem, de rendimentos acadêmicos e defasagens idade e série” (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 p.7), o que revelaram

---

<sup>36</sup> “Na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica que tem base o Materialismo Histórico e Dialético o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários a sua formação como ser humano, necessária a humanização. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 50).

dificuldades no desenvolvimento acadêmico diante da proposta original de implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN, por meio da Secretaria do Estado da Educação e a Superintendência da Educação- SUED e com a aprovação do Conselho Estadual de Educação – CEE, elabora o documento intitulado “Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Fase I da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional”. Nesse sentido, a atual proposta destaca, como alicerce, o percurso de formação do educando da educação básica e estabelece, como propósito, o seguinte:

[...] De sua primeira etapa a Educação Infantil, por intermédio do trabalho de desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, nas dimensões física, psicológica, intelectual e social. Para a segunda etapa, o Ensino Fundamental com foco na alfabetização e na construção de conhecimento. O educando, após completar 15 anos, poderá continuar seus estudos na Educação de Jovens e Adultos – EJA\Fase I, integrada à Educação Profissional – Formação Inicial, visando a sua inserção no mundo do trabalho. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 7).

A seguir, apresentamos a organização pedagógica em cada etapa de escolarização.

### 3.2.1 Educação Infantil

No documento Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica Modalidade Educação Especial, a Educação Infantil é destinada aos educandos com atraso no desenvolvimento biopsicossocial, na faixa etária de zero a cinco anos. É compreendida como complementar à educação da família e capaz de propiciar a “democratização do acesso aos bens culturais e conhecimento socialmente construídos” (PARANÁ, SEED/SUED/DEEIN, 2014 p. 7), assim como “é responsável por três funções indissociáveis: o cuidar, o educar e o brincar” (PARANÁ, SEED/SUED/DEEIN, 2014 p. 7).

O documento orienta a matrícula escolar nessa faixa etária, preferencialmente nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI - ou em rede particular de ensino, sendo que, na Escola de Educação Básica Modalidade de Educação Especial, o educando receberá os atendimentos educacionais especializados e técnico clínicos (fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional), organizados preferencialmente por cronograma. Porém, menciona que há casos específicos, mas não descreve as especificidades, tão pouco a caracterização, em que não possa ocorrer a matrícula no CMEI, o documento orienta que a criança poderá ter matrícula apenas na Escola de Educação Básica Modalidade de Educação Especial em estimulação essencial ou pré-escolar.

O Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 define o serviço de estimulação essencial da Escola de Educação Básica na Modalidade da seguinte maneira:

A Estimulação Essencial é o programa educacional especializado e preventivo destinado a crianças na faixa etária de zero a 3 anos, com quadro evolutivo decorrente de fator genético, orgânico e/ou ambiental. Por intermédio desse Programa, estimulam-se os processos cognitivos e motores, visando alcançar o pleno desenvolvimento da criança. Isso ocorre por meio de atividades educacionais e psicopedagógicas concebidas por professores especializados em colaboração com a família, sendo complementado com atendimentos clínicos/terapêuticos. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 9).

Complementa a etapa de ensino apresentando que a educação pré-escolar é destinada:

[...] a crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, às quais o trabalho pedagógico é pautado no conhecimento de mundo, compreendendo a aquisição da linguagem oral e escrita, da matemática, da música, das artes, do movimento, da natureza, e sociedade, concomitantemente às áreas do desenvolvimento cognitivo, motor e sócio afetivo que se encontram defasadas, em consequência da deficiência e/ou transtornos. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 p. 9).

Quanto à organização pedagógica, o documento orienta que a base curricular na proposta para a Educação Infantil segue os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que “compreende a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, complementados pelo atendimento educacional especializado” (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 9).

### 3.2.2 Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental, na proposta para a Escola de Educação Básica Modalidade de Educação Especial, está organizado em um ciclo contínuo de dez anos para o atendimento a alunos de seis a quinze anos com deficiência intelectual, com múltiplas deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento. A justificativa para a adoção do ciclo contínuo, parte do entendimento de que “ele possibilita a ampliação do tempo escolar como fator determinante para a aprendizagem efetiva” (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p.10). O documento, por sua vez, destaca que embasa-se nos estudos de Arroyo (sem ano); Libâneo (sem ano); Ferrari (sem ano) e de outros autores não citados, os quais asseguram que

[...] o ensino por ciclo propõe uma educação mais flexível, pois permite maior tempo para que o professor especializado em educação especial possa trabalhar os conteúdos curriculares de acordo com as potencialidades e as condições de aprendizagem do educando. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 10).

O ciclo contínuo para o Ensino Fundamental é organizado em dois ciclos, que equivalem, respectivamente, ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O 1º ciclo está subdividido em quatro etapas, com duração de 4 anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa. O 2º ciclo, subdividido em seis etapas com duração de seis anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa. O documento menciona que a proposta curricular,

[...] é centrada no mundo da leitura, escrita e cálculo matemático, compreendidos como promotores das capacidades de interpretar, criticar e produzir conhecimentos, principalmente de seu cotidiano. Os conteúdos curriculares propostos por meio de atividades funcionais, promovem o respeito ao ritmo escolar do educando, a apropriação dos conhecimentos e saberes escolares reais e concorrem para a autonomia desse público. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p.11).

O documento apresenta, ainda, que o Projeto Político Pedagógico da escola

deve prever a organização em forma de ciclo e focar em um plano curricular<sup>37</sup> que contemple “conteúdos para o 1º e 2º anos, partindo da base nacional comum (LDB, art. 26), com medidas de ajustes de temporalidade e com adaptação de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação que atendam as expectativas de aprendizagem de seus educandos” (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p.11).

No que tange à avaliação, na organização em forma de ciclo, ela:

[...] deverá ser processual, contínua, diagnóstica e descritiva, com valorização dos domínios acadêmicos adquiridos, cujo resultado deverá ser transcrito semestralmente em formulário próprio, tendo por finalidade o registro da vida escolar do educando. Nessa avaliação, o professor, além de analisar qualitativamente a aquisição dos conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares (leitura, escrita e capacidade de resolução de problemas), deverá considerar também o ritmo, estilo e estratégias de aprendizagem de cada educando, bem como o desenvolvimento das habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo, ajustamento pessoal, afetivo e social e a funcionalidade adaptativa. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 11).

Na organização em forma de ciclos, a progressão é contínua pois o educando é aprovado de um ciclo ou de uma etapa para outra automaticamente, desde que alcance o mínimo de 75% de frequência. “Na avaliação da aprendizagem (conhecimentos e saberes historicamente produzidos) serão considerados os conteúdos, assimilados pelo educando, correspondentes à etapa e/ou ciclo em que está matriculado” (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p.11).

Caso os educandos, no decorrer do processo de aprendizagem, apresentarem condições “acadêmicas, cognitivas e sociais para frequentarem a escola comum, deverão ser transferidos da Escola de Educação Básica, modalidade Educação Especial, para uma escola de rede comum de ensino, pública ou particular” (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 12). O documento apresenta que a transferência dar-se-á em conformidade com a legislação escolar vigente, sendo que no histórico escolar “deverá ser anexado parecer descritivo das aprendizagens e domínios alcançados, na evolução pedagógica do educando, indicando, sobretudo, o ano escolar em que a matrícula deverá ser efetivada”

---

<sup>37</sup> A proposta curricular para a elaboração do plano curricular pode ser localizada no Documento Organização Administrativa e Pedagógica da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, da página 37 à 150. Optamos por não apresentá-la, neste trabalho, por não constituir-se como um objetivo de estudo.

(PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 12). É destacado ainda neste Parecer que:

O educando transferido para o ensino comum terá sua matrícula garantida no ano correspondente, conforme indicativo dos documentos escolares de transferência, devendo se necessário, receber atendimento educacional especializado, em contraturno, na rede regular de ensino e, nos casos mais específicos, que necessitem de atendimento nas áreas da saúde e assistência social, poderá continuar recebendo atendimento complementar na Escola de Educação Básica, modalidade de Educação Especial. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 12).

Porém se ao completar 16 anos, o educando ainda não tenha concluído o 2º ciclo do Ensino Fundamental, dará então continuidade à sua escolaridade na Escola de Educação Básica, modalidade Educação Especial na Educação de Jovens e adultos – EJA.

### 3.2.3 Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

A Educação de Jovens e Adultos – EJA Fase I e Educação Profissional na Escola de Educação Básica Modalidade de Educação Especial é oferecida aos alunos com 16 anos, ou mais, que possuam deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e que, em razão de suas especificidades, não foram incluídas na escola regular. A matrícula dar-se-á para estudantes egressos do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Modalidade Educação Especial por meio de transferência em razão da mudança de nível de escolaridade.

O Parecer CEE\CEIF\CEMEP nº 07/2014 apresenta que o currículo foi adaptado em razão do desenvolvimento dos alunos, sendo organizado em três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza, complementadas de conteúdos da Educação Profissional. Menciona que a oferta é coletiva, em etapa única para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sendo que “a carga horária do curso é de no mínimo 02 horas diárias ou 400 horas por ano e de 200 dias letivos com, no mínimo, 75% de frequência do

educando” (PARECER CEE\CEIF\CEMEP Nº 07/2014, p. 14).

A proposta explícita, que para o ingresso nessa etapa haverá necessidade de uma avaliação diagnóstica. A certificação ao educando dar-se-á somente se ele cumprir, no mínimo, 1.200 horas e passar por avaliação diagnóstica da apropriação dos conteúdos acadêmicos. Da mesma forma, no Ensino Fundamental a avaliação do aproveitamento escolar dos educandos da Educação de Jovens e Adultos deverá ser processual, diagnóstica e descritiva, prevista no Projeto Político Pedagógico da Escola. A proposta indica que o tempo de permanência do educando nessa modalidade dependerá do seu desenvolvimento acadêmico, ao passo que os ajustes da temporalidade deverão ser realizados considerando as necessidades educacionais de cada um.

No que diz respeito à Educação Profissional, a proposta foi organizada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

[...] será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação continuada ou qualificação profissional com a finalidade de mediar a preparação para o mundo do trabalho, desenvolver atitudes participativas, cooperativas e o senso crítico, permitindo ao educando conviver na sociedade de forma mais engajada possível, consciente de seus direitos e deveres sociais. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 15).

Como Unidades Ocupacionais foram previstas as Unidades Qualidade de Vida, Produção e Formação Inicial. A Unidade Qualidade de Vida tem como objetivo “proporcionar condições de vivências e experiências de situações que ofereçam bem – estar físico, mental e ocupacional, possibilitando a realização pessoal, o exercício da cidadania e o desenvolvimento da autonomia e da independência” (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p.15). A Unidade Ocupacional Produção é destinada a educandos que apresentem condições de realizar, com segurança, operações descritas em ocupações e que necessitem do acompanhamento sistemático para o aprimoramento do desempenho, podendo avançar para unidade ocupacional de formação inicial ou permanecer nessa unidade em processo contínuo. “Dará continuidade ao processo educacional com diferentes atividades formativas e de organização de instruções das diferentes formas de aprimoramento ocupacional” (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 15).

A Unidade Ocupacional de Formação Inicial, por sua vez:

[...] possibilita ao educando a aquisição de conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais, a partir de atividades consideradas profissionalizantes, com o objetivo de incluí-los socialmente, por meio do trabalho desenvolvido, tanto na escola como nas empresas. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 15).

Em todas as três Unidades Ocupacionais haverá certificação aos alunos. Ainda em relação à Educação Profissional, a proposta de reestruturação atribui à Escola de Educação Básica na modalidade Educação Especial a interlocução entre instituições qualificadoras, de estágio e de inserção dos alunos no mercado de trabalho.

Antes de encerrarmos a discussão desse subcapítulo, faz-se oportuno resgatarmos uma atribuição prevista desde o ano de 2011, período em que ocorreu, documentalmente, a implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial e que julgamos de grande relevância, ou seja, a certificação dos alunos. Para compreensão de tal atribuição, recorreremos aos documentos que viemos nos debruçando no decorrer desse subcapítulo.

O Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 072014 descreve a certificação:

é realizada com base no cumprimento da carga horária mínima para o ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação profissional e em avaliação processual, diagnóstica e descritiva do aproveitamento escolar prevista no Projeto Político Pedagógico da Escola, e considera os conteúdos assimilados pelo aluno, correspondente à etapa ou ciclo em que está matriculado. (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 18).

A partir do referido documento, tem-se, como critério para recebimento da certificação, além do cumprimento da carga horária mínima prevista para a etapa em que encontram-se matriculados, a necessidade de avaliação do aproveitamento escolar considerando os conteúdos assimilados pelos alunos. A partir de tais critérios, julgamos que a escola tem um árduo desafio a ser conquistado, uma vez que a proposta pedagógica dada no ano de implementação teve que ser reestruturada, tendo como principal elemento a necessidade de adequação de temporalidade, já apresentadas e discutidas neste estudo. Entretanto, há outro elemento, que não deve ser tomado com menor importância e que julgamos que deve ser objeto de preocupação tanto dos propositores das políticas de educação especial paranaense quanto dos profissionais que atuam nessas escolas, que é a



apropriação do conhecimento por parte do educandos. Ao nosso entendimento, sem a assimilação dos conteúdos curriculares, como prevê o documento, a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial deixará de cumprir sua função social<sup>38</sup> e reafirmará o que, historicamente, foi delegado às escolas de educação especial, ou seja, o atendimento educacional especializado aos alunos num caráter segregativo de ensino, porém, agora, na perspectiva de uma escola de educação básica.

### 3.3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO REFERENCIAL TEÓRICO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Documento Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial para a oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Fase I da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (2014) apresenta que a proposta curricular na dimensão da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial foi adaptada com base nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, no Caderno de Ensino Fundamental de nove anos - orientações pedagógicas para os anos iniciais da SEED/PR, nas Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos- Fase I, além da “Proposta Pedagógica elaborada pelas Escolas da Federação Estadual das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais FEDAPAES e Federação Estadual das Instituições de Reabilitação do Estado do Paraná – FEBIEX” (SEED/DEEIN, 2014, p. 37). Nesse documento, os conteúdos da Base Nacional Comum tornam-se elementos norteadores para maior aproximação no que se refere à proposta curricular da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial com a escola do ensino comum.

Tal documento destaca, ainda, que na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial “o trabalho pedagógico deve pautar-se na mediação do conhecimento, atuando na Zona do Desenvolvimento Proximal – ZDP,

---

<sup>38</sup> A função social da escola foi discutida neste subcapítulo tendo como referência os pressupostos da Pedagogia Histórico – Cultural.

preconizada por Vygotski” (SEED\DEEIN, 2014, p. 37).

Nessa direção, procuramos, neste subcapítulo, nos debruçarmos nos conceitos de Mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme aponta o referido documento. Porém, há outros elementos que julgamos importantes no contexto da vertente teórica e que favorecem a compreensão dos conceitos em destaque e, buscam maior aproximação com a proposta pedagógica, uma vez que “mediação” e “zona do desenvolvimento proximal” foram apenas mencionados no documento, sem existir qualquer discussão ou sugestão de referenciais complementares.

A Teoria Histórico–Cultural foi elaborada, inicialmente, por L. S. Vigotski (1896-1934) e, na sequência, por outros autores russos, tais como A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977), discípulos de Vigotski, que, após a Revolução Russa de 1917, “buscaram entender a vida humana e o seu desenvolvimento, mediante as implicações socioculturais que a influenciavam, tomando como referência os postulados marxistas” (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 5).

A Psicologia Histórico–Cultural apresenta como método de investigação o Materialismo Histórico e Dialético, que fornece as bases epistemológicas dessa concepção teórica. Triviños (1987) destaca que Karl Marx (1818-1883), ao fundar a doutrina marxista na década de 1840, revolucionou o pensamento filosófico, especialmente pelas conotações políticas explícitas nas suas ideias, colocadas, em seguida, também por Friedrich Engels (1820-1895) e, mais tarde, por Vladimir Ilich Lênin (1870-1924) o qual “teve a singular capacidade de unir sua vida ao mais elevado pensamento criativo, e uma prática revolucionária intensa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 49).

Entretanto, é a recorrência aos próprios textos de Marx (e, eventualmente, de Marx e Engels) que possibilitou a produção de um material indispensável e adequado para o conhecimento do problema central da pesquisa marxiana, ou seja, “a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista (PAULO NETTO, 2011, p. 17). O autor discute, ainda, que Marx empreendeu a análise da sociedade burguesa com o objetivo de descobrir a sua estrutura e a sua dinâmica em que trabalho, valor e

capital são categorias<sup>39</sup> que constituem a articulação interna da sociedade burguesa.

Segundo Facci e Brandão (2008), o método de investigação que fornece as bases da concepção teórica para a Psicologia Histórico-Cultural é o Materialismo Histórico e Dialético, pois esse método “possibilita a análise histórica dos fatos, averiguando suas causas, perspectivas, conflitos, contradições e superações e a respectiva correspondência com a realidade material<sup>40</sup>, concreta da vida em sociedade” (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 5).

Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural indicam que é por meio da apropriação do conhecimento historicamente produzido que o homem supre suas necessidades imediatas e, ao supri-las, cria novas carências que necessita externalizar por meio de suas relações com outros seres humanos. Ao interagir com os outros e com o meio, busca resolver seus problemas, desenvolvendo, nesse processo, funções psicológicas superiores que lhe confere a condição de diferenciar-se, cada vez mais, dos animais e dos homens que o precederam. Ou seja, nesse processo o homem passa de funções psicológicas elementares a superiores.

Para Vigotski (1997), cada função psíquica superior, seja a atenção voluntária, a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, entre outras, se manifesta, no processo de desenvolvimento da conduta da criança, duas vezes. Primeiro, na conduta coletiva, podendo ocorrer na colaboração ou na interação com as pessoas que a rodeiam ou como meio de adaptação social, caracterizado como uma categoria interpsicológica. Na sequência, na conduta individual da criança, por meio da adaptação pessoal como um processo interno, caracterizado como uma categoria intrapsicológica.

Não se trata, no entanto, de uma simples passagem do externo, para o interno, mas sim de uma internalização que envolve transformação e conversão, que se dá com o modo pelo qual o sujeito vivencia cada momento de sua história e esses processos ocorrem dialeticamente pela função social. (ROSSETO, 2009, p. 38).

---

<sup>39</sup> As categorias, nas palavras de Marx, “exprimem, [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” (PAULO NETTO, 2011, p. 46).

<sup>40</sup> “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, p. 25).

Diante do exposto, podemos considerar que uma das teses centrais da Teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano se fundamenta no pressuposto de que “a máxima apropriação das qualidades humanas – as funções psíquicas superiores, se efetiva por meio da atividade em situações vividas coletivamente” (AMOP, 2014, p. 18).

Mais especificamente no contexto da educação de pessoas com deficiência, é importante destacar que, historicamente, construiu-se a partir do modelo médico ou clínico, sendo que a avaliação e a identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, além da rígida classificação etiológica. Além disso, todo o atendimento prestado, ainda que envolvesse a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural rompe com esses paradigmas, tendo em vista que, nos estudos sobre os Fundamentos de Defectologia<sup>41</sup>, Vigotski (1997) posiciona-se criticamente às ideias cujo viés se explicita as concepções biologizantes sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, enfatizando que a deficiência não se caracterizava somente pelo caráter biológico, mas principalmente pelo caráter social.

[...] los problemas de la educación de los niños deficientes sólo pueden ser resueltos como un problema de la psicología social. La educación social del niño deficiente, basada en los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único camino científicamente válido y de ideas correctas. La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, más aún, debe fusionarse orgánicamente con ella, incorporársele como parte componente. (VIGOTSKI, 1997, p. 81)<sup>42</sup>.

Ao estabelecer os princípios da Defectologia, Vigotski (1997) afirma que, no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis que no desenvolvimento das crianças em geral e destaca que todo ser humano pode aprender, mesmo apresentando condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferentes: “[...] las leyes que rigen el desarrollo, tanto del niño anormal como del niño normal, son en lo fundamental las mismas” (VIGOTSKI,

---

<sup>41</sup> Defectologia é o termo utilizado para referir-se à área de estudos das deficiências no período das pesquisas de Vigotski. Os textos que abordam estudos de Defectologia estão reunidos, em sua maior parte, no Tomo V, Fundamentos de Defectologia.

<sup>42</sup> Para evitar equívocos de tradução, manteremos o texto na forma original da obra estudada.

1997, p.213). O autor aponta que torna-se imprescindível tomarmos as leis gerais, que orientam o desenvolvimento da criança e o seu comportamento, para compreendermos as peculiaridades da criança com deficiência.

La defectologia lucha actualmente por la tesis fundamental en cuya defensa ésta única garantía de su existencia como ciencia y es precisamente la tesis que plantea: el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo. (VIGOTSKI, 1983, p. 03).

Segundo Rossetto (2009), Vigotski alegava que as crianças com história de deficiência não têm consciência das suas particularidades como uma insuficiência ou como uma falta frente ao mundo: “[...] el niño no siente directamente su defecto. El percibe las dificultades que resultan del defecto” (VIGOTSKI, 1997a, p. 08). Rossetto (2009), ao encontro do que foi mencionado, discute, também com base no pressuposto Vigotskiano, que não é a consciência do defeito que produz a compensação<sup>43</sup>, mas sim as consequências sociais advindas da deficiência: “Lo que decide el destino de la personalidad, en última instancia, no es el defecto en sí, sino sus consecuencias sociales, su realización socio psicológica” (VIGOTSKI, 1997b, p. 44-45).

A autora destaca que, quando temos diante de nós uma criança com deficiência como objeto da educação, devemos trabalhar não a deficiência por si mesma, mas as dificuldades no seu processo de escolarização, assim como as consequências sociais advindas do defeito (ROSSETTO, 2009). Reiteramos essa premissa nas próprias palavras de Vigotski, “Es prácticamente inútil luchar contra el defecto y sus consecuencias directas, es, a la inversa, legítima, fructífera y promisoría la lucha contra las dificultades em la actividad colectiva” (VIGOTSKI, 1997c, p. 233).

No Volume V, Fundamentos de Defectologia, Vigotski (1997) discutiu criticamente a forma de organização escolar de sua época em que prevalecia a homogeneidade, valendo-se de que crianças com deficiência têm maior benefício

---

<sup>43</sup>Termo formulado por Vigotski (1997) compreendido como um processo a ser desenvolvido de modo positivo pelo sujeito. Ou seja, qualquer aspecto que possa estabelecer a deficiência ou a debilidade no sujeito, torna-se mecanismo para o surgimento de energia e capacidades para vencê-las. E, portanto, “a condição de desvantagem da pessoa com deficiência pode ser superada por meio do processo de compensação” (ROSSETTO, 2009, p. 49).

para seu desenvolvimento estudando com crianças mais desenvolvidas, ou seja, com crianças que estivessem em um nível de desenvolvimento superior ao de seus colegas. Para Vigotski (1997), limitando a heterogeneidade não só se atenuava, como não possibilitava o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ahora resulta evidente cuán profundamente antipedagógica es la regla según la cual, por comodidad, seleccionamos colectividades homogéneas de niños retrasados. Al proceder así, no sólo vamos contra la tendencia natural en el desarrollo de los niños, sino que – lo que es mucho más importante – al privar al niño mentalmente retrasado de la colaboración colectiva y de la comunicación con otros niños que están por encima de él, no atenuamos sino que acrecentamos la causa inmediata que determina el desarrollo incompleto de sus funciones superiores. (VIGOTSKI, 1997, p. 225)

A partir da crítica empreendida por Vigotski (1997) no que se refere a turmas homogêneas, temos que, historicamente, os alunos atendidos pela educação especial tanto em escolas de educação especial como em classes especiais tiveram seu desenvolvimento prejudicado no que tange ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que a manutenção de tal forma de organização, como prevê a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, cujo critério de ingresso é a condição de o aluno ter deficiência intelectual, múltipla deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, priva os alunos, que nela estudam, da colaboração coletiva e da comunicação com alunos que encontram-se em níveis mais elevados de desenvolvimento, como comumente ocorre nas escolas de ensino comum.

A crítica do autor não se limita apenas à homogeneização das turmas, mas também ao trabalho dirigido às crianças realizado nas escolas auxiliares, compreendidas em nosso tempo como as escolas de educação especial. Segundo Vigotski (1997), mesmo que as crianças com deficiência intelectual estudem por um tempo maior, que aprendam menos que crianças normais, que se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais adaptados às suas características específicas, devem estudar o mesmo que as demais crianças e receber a mesma preparação para a vida futura.

Ante todo, algunas palabras sobre el acercamiento de la escuela auxiliar a la escuela común. En muchos países se manifiesta claramente la tendencia a ese acercamiento. Aunque los niños mentalmente retrasados estudien más prolongadamente, aunque aprendan menos que los niños normales, aunque, por último, se les enseñe de otro modo, aplicando métodos y procedimientos especiales, adaptados a las características específicas de su estado, deben estudiar lo mismo que los demás niños, recibir la misma preparación para la vida futura, para que después participen en ella, en cierta medida, a la par con los demás. (VIGOTSKI, 1997, p. 149).

Considerando o apontamento do autor quanto ao “acercamiento”, traduzido em língua portuguesa como “aproximação” da escola auxiliar à escola comum, evidenciamos, nos subcapítulos 3.1 e 3.2 deste estudo, a intenção<sup>44</sup> de tal aproximação, uma vez que a proposta pedagógica da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial foi elaborada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, no Caderno de Ensino Fundamental de nove anos – Orientações pedagógicas para os anos iniciais da SEED.

Preocupado também com o direcionamento pedagógico dado às crianças com deficiência, Vigotski criticava que a velha pedagogia limitava o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual quando dava-se ênfase somente à exercitação sensório-motora e ao adestramento. Para o autor, as atividades direcionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores eram mais educáveis.

La vieja pedagogía limitaba al niño mentalmente retrasado en su desarrollo. Después comenzó a aplicarse el método de ejercitación sensoriomotor, el adiestramiento de la vista, del oído, la diferenciación de los colores, constituirán la mitad del contenido de la labor pedagógico- terapéutico hasta el período más reciente. Los resultados de los adiestramientos sensoriomotor son pobres. Los estudios teóricos y experimentales han demostrado que, por ejemplo, el olfato se desarrolla poco y muy débilmente; las funciones superiores, los procesos superiores, resultan ser los más educables. (VIGOTSKI, 1997, p. 146).

---

<sup>44</sup>Utilizamos o termo “intenção” por considerarmos que, na proposta pedagógica da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, houve preocupação com os conteúdos acadêmicos tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, o Caderno de Ensino Fundamental de nove anos – Orientações pedagógicas para os anos iniciais da SEED, porém, a garantia de escolarização e certificação, como prevê o Documento Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, ainda necessita efetivar-se.

Vigotski (1997) afirma que a aquisição formalizada de conhecimentos é de responsabilidade da educação escolar e a Educação Especial deve ter o mesmo objetivo do ensino comum, no sentido de ter como foco a aprendizagem de conteúdos científicos do currículo regular. Considera, ainda, que os princípios de ensino e aprendizagem são os mesmos e não nega a necessidade de conhecimentos especiais para pessoas com deficiência, bem como de que a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança.

A nadie se le ocurre siquiera negar la necesidad de la pedagogía especial. No se puede afirmar que no existen conocimientos especiales para los ciegos, para los sordos y los retrasados mentales. Pero estos conocimientos y ese aprendizaje especiales hay que subordinarlos a la educación común, al aprendizaje común. La pedagogía especial debe estar diluída em la actividad general del niño. (VIGOTSKI, 1997, p. 65).

A deficiência é, portanto, constatável, assim como são as necessidades que dela decorrem “mas o que define os limites de desenvolvimento é o ‘entrelaçamento’ das disposições orgânicas com as sociais, num processo em que a cultura pode compelir ou minimizar as restrições que envolvem o sujeito ao atender a determinadas peculiaridades” (PERTILE, 2014, p. 118). A autora complementa que o principal e decisivo componente está situado externamente ao sujeito, nas mediações estabelecidas.

Retomando o que nos propomos no início desse subcapítulo, e respeitando os conceitos que contemplamos na proposta pedagógica da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, podemos dizer que, na abordagem Vigotskiana, o conceito de mediação é central para explicar a conversão das funções naturais em funções culturais no ser humano. Rossetto (2009) aponta que os estudos de Vigotski, acerca da mediação, partiram das ideias de Hegel ao considerar esse instrumento como uma característica fundamental da razão humana. Nesse sentido, “[...] a atuação do outro, ou seja, a mediação, feita por outra pessoa é elemento essencial na relação entre a cultura e a criança no que tange a apreensão de conceitos e na internalização de processos psicológicos” (ROSSETTO, 2009, p. 41).

A autora discute que essa transformação encontra-se articulada com dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos físicos ou materiais (elementos externos ao sujeito), como as ferramentas utilizadas pelo homem em seu trabalho, e



os instrumentos psicológicos (elementos orientados para o próprio sujeito, dirigidos ao controle das ações psicológicas), como a linguagem, por exemplo, que confere ao homem a construção da sua história.

[...] a análise de Vigotski vem reafirmar que a constituição da criança como ser humano depende duplamente do outro; primeiro pela sua herança genética, depois porque a internalização das características culturais dependem da interação com o outro. O autor defende que é a partir das suas interações sociais e culturais que o sujeito se constitui como humano. (ROSSETTO, 2009, p. 42)

Tem-se, então, que a partir da conduta coletiva de colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, é que a criança vai constituindo sua subjetividade. “Ao penetrar na cultura, a criança não só toma algo da cultura, assimila algo [...], como também a própria cultura reelabora toda a conduta natural da criança e refaz de uma nova forma o curso de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1989, p. 149).

Nesse sentido, a mediação do professor, e em especial do professor que atua com alunos da Educação Especial, é fundamental pelo fato de:” [...] levar o aluno a negar o imediato, o que está presente naquele momento, levando-o a superação de um pensamento primitivo, para um pensamento superior, no sentido de saber utilizar os instrumentos mediadores disponíveis no ambiente” (BRANDÃO; FACCI, 2008 p. 13).

As autoras discutem que, na Teoria Histórico – Cultural, a escola deve exercer o papel de principal mediadora dos processos de desenvolvimento humano, de modo que, “mediante apropriação de conteúdos escolares sistematizados e representativos de sua cultura, o aluno seja capaz de refletir, analisar, sintetizar, generalizar sobre os fenômenos do mundo, do seu grupo social e de si mesmo” (BRANDÃO; FACCI, 2008 p. 26). Disso, advém a importância atribuída à figura do professor e dos colegas mais experientes como mediadores do processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Rossetto (2009) destaca que existe um percurso do desenvolvimento que, em parte, tem o suporte do processo de maturação do organismo individual, inerente à espécie humana, “mas são as situações de aprendizagem que propiciam o despertar dos processos internos de aprendizagem que, se não houvesse o contato do indivíduo com determinado ambiente cultural, não aconteceria” (ROSSETTO, 2009, p.35). Nesse sentido, o desenvolvimento não poder ser interpretado fora de uma

cultura, mas sim, em diferentes e possíveis mediações educacionais e socioculturais.

Para explicar o processo de desenvolvimento, Vigotski faz uso do conceito de nível de desenvolvimento atual e de zona de desenvolvimento proximal<sup>45</sup>. O primeiro conceito diz respeito àquilo que a criança tem capacidade de resolver sozinha, de forma independente, com autonomia. O segundo conceito, também objeto de estudo neste subcapítulo, por tratar-se de um dos conceitos mencionados na proposta pedagógica da Escola de Educação Básica Modalidade Educação Especial, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal, diz respeito àquilo que a criança soluciona sob orientação de um adulto ou de um companheiro mais experiente, mais capaz.

La mayor o menor posibilidad que tiene el niño para pasar de lo que puede hacer por sí mismo, a lo que es capaz de hacer en colaboración constituye el síntoma indicador más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito en su actividad mental. Coincide plenamente con la zona de su desarrollo próximo. (VYGOTSKI, 1982, p. 240).

Rossetto (2009) postula que o ponto de partida para Vigotski era compreender como se estabelece o nível de desenvolvimento da criança: “Cómo se establece comúnmente este nivel? El medio a que se recurre son las tareas que el niño resuelve por sí mismo [...] A través de ellas conocemos lo que sabe el niño y de lo que es capaz en este momento [...]” (VYGOTSKI, 1982, p. 238). Esse é, então, seu nível de desenvolvimento atual. Entretanto, segundo o autor,

[...] ao valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no sólo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No solo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo. (VYGOTSKI, 1982, p. 238).

Dessa forma, Baquero (1998) corrobora nessa discussão destacando que é de suma importância relacionarmos à zona de desenvolvimento proximal quatro cláusulas, segundo os preceitos Vigotskianos.

1) O que hoje se realiza com a assistência, ou com o auxílio de uma pessoa mais especializada no domínio do jogo, no futuro se realizará com autonomia sem necessidade de dita assistência;

---

<sup>45</sup>Conceitos criados pelo próprio autor. Tradução adotada das Obras Escolhidas, Tomo II (1982).

Esta autonomia no desempenho se obtém, um tanto paradoxalmente, como produto da assistência ou auxílio o que forma uma relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento;

2) Convém lembrar, portanto, que o conceito remete aos processos de constituição dos Processos Psicológicos Superiores que se examinaram;

3) O auxílio ou assistência dada pelo sujeito com maior domínio deve reunir uma série de características, as quais, não foram claramente desenvolvidas por Vygotsky. 4) Obviamente, nem toda situação de interação entre pessoas de competência desigual geram desenvolvimento. Só se afirma que se necessitam instancias de “boa aprendizagem”, ou melhor, de boa aprendizagem e ensino. Sabemos que “a boa aprendizagem é apenas aquela que precede o desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1988 apud BAQUERO, 1998, p. 98).

Tem-se, segundo o autor, que o que é dominado inicialmente pela criança, com assistência ou com auxílio de uma pessoa mais experiente, proporcionará, futuramente, o desenvolvimento autônomo. Essa autonomia, por sua vez, é parte essencial no processo de aprendizagem, haja vista que desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar no processo de desenvolvimento da criança. Porém, para que realmente o desenvolvimento ocorra, a aprendizagem dar deve ocorrer de forma organizada, sistemática, intencional, sendo que o bom ensino é aquele que trabalha com o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, com as funções que estão em vias de amadurecimento, não com aquilo que a criança já sabe, já domina, ou seja, o seu nível de desenvolvimento atual. Dessa forma, o bom ensino deve se adiantar ao desenvolvimento e transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos pela sociedade “[...] en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance resulta ser el aspecto más determinante [...]” (VYGOTSKI, 1982, p. 241).

O professor, enquanto sujeito responsável pela transmissão do conteúdo curricular, deverá desempenhar a função de produzir conexões entre os dois níveis de desenvolvimento no aluno de modo a leva-lo a patamares superiores, provocando nele outra relação com os objetos da realidade. Nisso decorre a apropriação do conhecimento científico que, por sua vez, provocará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, “o tornar-se consciente da realidade envolve uma capacidade cognitiva que é desenvolvida por meio da apropriação do conhecimento” (FACCI; LIMA, 2002, p. 72).

Assim, ao realizar um trabalho educativo com pessoas com deficiência é importante que o professor “conheça as peculiaridades do caminho de desenvolvimento pelo qual deve conduzir seu aluno, considerando que um novo e particular tipo de desenvolvimento vai sendo criado” (LEONARDO; ROSSATO, 2012, p. 128). E que entregar-se ao domínio das leis biológicas e às suas limitações é infrutífero, ineficaz, deve-se, ao contrário, “agregar-lhe objetivos, exigências sociais, conduzi-lo para fora de um mundo de isolamento” (LEONARDO; ROSSATO, 2012, p. 128). Ou ainda como pontua Vigotski (2001) ao se referir a essa discussão:

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos do desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar. Essa hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKI, 2001, p. 116).

Buscamos refletir, nesse subcapítulo, a respeito das contribuições da Teoria Histórico – Cultural para a educação escolar de alunos da educação especial. Assim, após estudo dos conceitos de mediação e de zona do desenvolvimento proximal, preconizados por Vigotski e tidos como condutores do trabalho pedagógico na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, entendemos a necessidade de o ensino ser promotor do desenvolvimento dos alunos. O professor, nesse contexto, tem papel de destaque como mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele, por meio de sua ação pedagógica, intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos de modo a conduzir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores genuinamente humanas e culturalmente constituídas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa intencionamos compreender a trajetória de implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de Educação Especial do Estado do Paraná. Para atingir tal finalidade, realizamos a análise da legislação que versa sobre políticas de Educação Especial tanto no cenário nacional como paranaense. Os referenciais teóricos subsidiaram a análise dos documentos oficiais no sentido de entendermos o contexto histórico e político da criação dos referidos documentos.

O problema de pesquisa partiu da seguinte indagação: o que levou o Conselho Estadual de Educação - CEE, com anuência da Secretaria do Estado da Educação – SEED, a aprovar, por solicitação da Federação das APAEs do Estado do Paraná – FEAPAES\PR, a alteração das Escolas de Educação Especial do Estado para Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial? Portanto, para buscarmos respostas à nossa inquietação e darmos conta do objetivo da pesquisa, organizamos nosso estudo em três capítulos.

No primeiro capítulo identificamos os elementos que motivaram a alteração na denominação de Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, ou seja, as divergências em relação à orientação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) e ao Decreto nº 6.571/08 quanto à matrícula de todos os alunos em turmas do ensino regular, e ao financiamento das escolas, mediante recursos do FUNDEB, estar relacionada a essa condicionalidade. Diante do exposto, não havia mais possibilidade de recebimento de recursos públicos para o financiamento do atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum como, historicamente, vinha acontecendo nas escolas de Educação Especial deste Estado.

Foi a partir de então que as APAEs do Estado do Paraná, fazendo uso de sua influência histórica nas políticas de Educação Especial desse Estado, políticas essas fortemente marcadas pelo atendimento segregado, tal afirmativa pode ser melhor compreendida quando retomados os documentos oficiais que apresentamos neste estudo, busca apoio junto à SEED/DEEIN, que no ano de 2009 havia tomado posicionamento crítico à PNEEPEI (BRASIL, 2008), no documento intitulado Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009), e

passa a publicar documentos próprios de sua política estadual, dentre eles o Parecer CEE/CEB nº 108/10 que solicita o pedido de alteração na denominação nas Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, o que ao nosso entender, reafirma o que Melletti (2014) já apontava em seus estudos, ou seja, a abertura de precedentes para que a Educação Especial neste Estado continue a ocorrer de forma substitutiva ao ensino regular.

Neste capítulo, identificamos ainda, que no cenário nacional, a Educação Especial brasileira esteve sempre vinculada aos movimentos internacionais, quer na organização dos primeiros atendimentos que se caracterizaram por iniciativas oficiais e particulares isoladas, como bem destacou Mazzotta (2011), quer pelas diferentes fases que passou, como podemos evidenciar no movimento de integração na década de 1970 e no movimento de inclusão na década de 1990.

Embora a década de 1990 seja o período histórico precursor do movimento de inclusão, conforme documentos apresentados nesse estudo, como, por exemplo, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência (2006), foi também um período fortemente marcado pela adequação do governo brasileiro à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista que, segundo Kassir (2011), de um lado induziu o estabelecimento de políticas sociais universais como a saúde e educação, por exemplo, e, de outro, induziu a regulação e a restrição econômica repassando ao setor público não estatal ou privado os serviços que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

Nesse sentido, a Educação Especial, pode-se dizer, permanece como meta de não prioridade pelo Estado e, conforme apontamos nesse estudo, não fugiu a essa lógica capitalista, tendo em vista que as parcerias entre o setor público e privado foram reafirmadas, pelo o que está preconizado no artigo 60 da LDB nº 9394/96 e as instituições assistenciais, que prestavam atendimento à educação especial em nosso país, foram fortalecidas. Parece, portanto, que, inclusive também na Educação Especial, o que acabou preponderando foi o interesse e a lógica do capital.

No capítulo II adentramos efetivamente no nosso objeto de estudo, ou seja na implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial e refletimos a respeito da intencionalidade e dos desdobramentos de tal ação.

Identificamos que as discussões com relação à Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial iniciaram em 2009, como aponta Salles (2013), perpassando 2010 em que teve a sua proposta aprovada por meio do Parecer CEE/CEB nº 108/10. Entretanto, sua implementação deu-se no ano de 2011 por meio da Resolução nº 3600/2011. Identificamos, ainda, que, para subsídio de tal implementação, a política de Educação Especial paranaense, representada pelo Estado, no papel da SEED/DEEIN, criou documentos estaduais como, por exemplo, a Instrução nº 012/2011 a qual garantiu às Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial a integração ao Sistema Estadual de Ensino, recebendo tratamento igual às demais escolas da rede pública, desde a organização, a estrutura e a legislação escolar, até a participação em programas educacionais estaduais e federais, bem como o custeio das despesas nas escolas.

Essa integração ao Sistema Estadual de Ensino nos é compreendida como uma aproximação positiva do Estado, assumindo, em suas políticas públicas, o atendimento educacional aos alunos da educação especial que, historicamente não foram tomadas como prioridade do Estado tanto no cenário nacional como estadual. Porém, ao institucionalizar o Programa Todos Iguais pela Educação (Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam a Educação básica na Modalidade Educação Especial), por meio da Lei Estadual nº 17656/2013, compreendemos e corroboramos com Meletti (2014) que o Estado reafirmou seu postulado histórico de manutenção de subsídios públicos para o setor privado em espaços segregados de ensino.

Ainda nos reportando ao estudo realizado no capítulo II, referente aos dados apresentados no subcapítulo 2.2, constatamos que houve êxito na implementação das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial em 100% dos municípios do Estado conveniados com a SEED que possuem tal escola. Os dados demonstram que, de um universo de 398 escolas conveniadas com a SEED no Estado do Paraná, 342 possuem como mantenedoras as APAEs, ou seja, aproximadamente 85%. Esses dados evidenciam, conforme já apresentamos neste estudo, a expressiva participação dessa associação na prestação de serviços educacionais aos alunos que possuem deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais de desenvolvimento neste Estado, bem como a possibilidade dessa, enquanto instituição privada de caráter filantrópico, influenciar nas políticas públicas de Educação Especial, e o Estado continuar seu papel já consagrado de

repassar a responsabilidade pelo atendimento educacional dessa população às instituições privadas de caráter filantrópico, que, ao nosso entender, distancia cada vez mais o Estado de, efetivamente, assumir a educação pública para todos.

No capítulo III buscamos compreender a proposta pedagógica da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial nos debruçando no Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, seguido do 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 (PARANÁ, SEED/SUED/DEEIN, 2014). Assim, identificamos na proposta pedagógica que a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial possui organização similar à ofertada no sistema regular de ensino, pois busca, como norteador de sua proposta curricular, os conteúdos da Base Nacional Comum. Julgamos procedente tal medida, uma vez que aproxima, mesmo que por meio dos conteúdos curriculares, a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial com a escola do ensino regular. Porém, destacamos que tal aproximação acarretou em um grande desafio a ser conquistado, pois, ao denominar-se Escola de Educação Básica, mesmo que na modalidade de Educação Especial, passou a ofertar escolarização aos seus alunos com garantia de certificação.

A oferta de escolarização pressupõe apropriação de conhecimentos acadêmicos por parte dos educandos que, de acordo com a referida proposta, não deu-se de maneira tão eficiente quanto foi a criação dos documentos. Assim, após analisá-los, verificamos que se não houvesse, no ano de 2014, a reorganização administrativa e pedagógica, haveria um elevado número de retenção de educandos no terceiro ano, o que deflagraria o fracasso pedagógico de tal escola.

Na sequência, buscando atender aos objetivos do III capítulo, identificamos tanto no Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 quanto no 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 (PARANÁ SEED/SUED/DEEIN, 2014), os conceitos Mediação e Zona do Desenvolvimento Proximal. Esses conceitos demonstram indicar que o referencial teórico que embasa a concepção de desenvolvimento humano e aprendizagem na Escola de Educação de Educação Básica na Modalidade Educação Especial é a Teoria Histórico –



Cultural. Partindo dessa constatação, uma questão importante passa a nos intrigar, e que julgamos pertinente compartilhar neste momento pois poderá suscitar pesquisas futuras. A partir da Teoria Histórico-Cultural, mais precisamente dos estudos de Vigotski acerca da pessoa com deficiência, apresentados e discutidos nessa pesquisa, de que crianças com deficiência têm maior benefício, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, estudando com crianças mais desenvolvidas e de maior idade, pois para Vigotski (1997) limitando-se a heterogeneidade, não só se atenua, como não se possibilita o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, como a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial pode deixar implícito, em sua proposta pedagógica, um referencial teórico que contradiz a sua prática? Uma vez que, como preconiza Vigotski (1997), crianças com deficiência devem estudar no mesmo ambiente em que crianças sem deficiência. Assim, essa heterogeneidade dá-se com mais êxito em escolas do ensino regular.

E, para finalizar nossas considerações, faz-se oportuno registrar, conforme consta no Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, que cabe à SEED encaminhar, no prazo de cinco anos, contatos a partir da elaboração do próprio parecer, um relatório circunstanciado de avaliação da implementação dos ajustes aprovados na readequação da proposta administrativa e pedagógica. Dessa maneira, acreditamos que as discussões acerca da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial estão apenas começando, pois a apropriação dos conhecimentos acadêmicos e certificação escolar aos educandos, garantidos na legislação paranaense, são desafios ainda a serem atingidos em um estado que tem resguardado em sua Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão a preocupação em garantir condições indispensáveis para que os alunos “[...] possam manter-se na escola e aprender” (PARANÁ, 2009, p. 6).

## REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal**: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel: AMOP, 2014

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 14 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 14 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **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: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf). Acesso em: 05 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). 2 ed. rev. e atualiz. Brasília, 2004. Disponível em:

[http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso\\_alunos\\_ensino\\_publico\\_2004](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004). Acesso em: 15 jan.2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.523, de 13 de novembro de 2007**, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em: 08 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: [www.mec.gov.br/secadi](http://www.mec.gov.br/secadi). Acesso em: 03 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo Facultativo à Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao\\_pessoascomdeficiencia.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoascomdeficiencia.pdf). Acesso em 15 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 04 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 08 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica – SEESP/GAB nº 9/2010**. Orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. SEESP/MEC, 2010. Disponível em: [http://www.mpba.mp.br/atuacao/ceduc/educacaoinclusiva/notastecnicas/nota\\_tecnica\\_09\\_2010.pdf](http://www.mpba.mp.br/atuacao/ceduc/educacaoinclusiva/notastecnicas/nota_tecnica_09_2010.pdf). Acesso em: 04 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011b. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso em: 04 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011b. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso

em: 04 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013.** Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao dispositivo da lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: [https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgltipo=RES&num\\_ato=00000010&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2013&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgltipo=RES&num_ato=00000010&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC). Acesso em: 29 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova do Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica – MEC/SECADI/DPEE nº 4/2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Meus%20documentos/Downloads/nott04\\_secadi\\_dpee\\_23012014%20\(3\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Meus%20documentos/Downloads/nott04_secadi_dpee_23012014%20(3).pdf). Acesso em: 04 jan. 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: EDUC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas de escolarização de alunos com deficiência.** Políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CURY, C. R. J. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: Concepções e Práticas Educativas.** LOMBARDI, J. C.; JACONELI, M. R. M.; SILVA, T. M. (Orgs.). Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-28

FACCI, M. G. D; LIMA, E.C. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO; S. M.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Orgs.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem.** 1. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p.73-97.

FACCI, M. G. D.; BRANDÃO, S. H. A. A Importância da Mediação para o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores de Alunos da Educação Especial: Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural. **XIV ENDIPE.** Abril, 2008. Porto Alegre/RS. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_silvia\\_helena\\_altoe.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_silvia_helena_altoe.pdf). Acesso em: 05 jul. 2014.

FENAPAES **Planejamento Estratégico 2009-2011.** 2009. Disponível em

file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Meus%20documentos/Downloads/P  
LANEJAMENTO%20ESTRAT%C3%89GICO%202009%20a%202011.pdf. Acesso  
em: 19 set. 2015.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da  
educação especial brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal  
de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental.  
Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma  
breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial  
brasileira. **Revista Inclusão**, nº 1, 2005, MEC/SEESP. Disponível em  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 10 jan.  
2016.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, Campinas,  
SP, ano XXI, nº 55, nov./2001. p. 30-41.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início  
do século XXI. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_; CAIADO, K, R. M **APAE: 1954 a 2011**: algumas reflexões. Campinas, SP:  
Autores Associados, 2013

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva:  
desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba,  
Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil.  
In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). **Escolarização de alunos com  
deficiência**: desafios e possibilidades. Série Educação Geral, Educação Superior e  
Formação Continuada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

LEONARDO, N. S. T; ROSSATO, S. P. M. Queixa Escolar e Educação Especial:  
indagações necessárias. In: In: BARROCO; S. M.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S.  
A. (Orgs.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da  
humanização do homem. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 1-17.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros  
Horizonte, 1978.

LANNA, J.; MARTINS, M. C. **História do Movimento Político das Pessoas com  
Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional  
de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

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

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOAN, M. T. E. Introdução. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p. 6-9.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico – Cultural e da Pedagogia Histórico – Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968a.

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

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. **Actas do IX Congresso da SPCE - Educação para o sucesso: políticas e actores**. Vol. 2. Universidade da Madeira (Porto), 26 a 28 de abril de 2007.

MELETTI, S. M. F. **Educação Escolar da Pessoa com Deficiência Mental em Instituições de Educação Especial: da política à instituição concreta**. 138 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.

\_\_\_\_\_. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul.\set. 2014. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/45618> Acesso em: 13 jan. 2015.

NERES, C. C. O público e o privado na história da educação especial. **Revista HISTDBR On-line**, Campinas-SP, v. I, n. 11, 2003. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis11/rev11.html>. Acesso em: 11 jan. 2016.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PARANÁ. SEED. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicase manaped fev2010.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa do Paraná. **Projeto de Lei nº 126/10 de 16 de março de 2010**. Disponível em:

[http://www.alep.pr.gov.br/sc\\_integras/projetos/PRO2010000126.html](http://www.alep.pr.gov.br/sc_integras/projetos/PRO2010000126.html). Acesso em: 13 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2003**. Curitiba, PR, 2003. Disponível em:  
<http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/Documentacao/Del0203.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 020/1986**. Curitiba, PR, 1986.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2010**. Disponível em:  
<http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao0210.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 17.656**, que institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos iguais pela educação”. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEE/CEB nº 108/10**, Pedido para alteração na denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba, PR, 2010. Disponível em:  
[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa\\_ceb\\_108\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf). Acesso em: 09 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 3.600/2011** – GS/SEED. Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba: SEED, 2011.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, 2009. Disponível em:  
<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicaseமானapedfev2010.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº 012/2011**. Alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Disponível em:  
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202011%20sued%20seed/instrucao0122011sued.pdf>. Acesso em: 08 maio 2015.

\_\_\_\_\_. SEED/DEEIN. **Ofício Circular nº 11/2014**. Curitiba: SEED, 2014.

\_\_\_\_\_. **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, de 11/02/10. Disponível em:  
[file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Meus%20documentos/Downloads/P\\_A\\_CEIF-CEMEP\\_07-14\\_Pr\\_488-14-1\(2\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Meus%20documentos/Downloads/P_A_CEIF-CEMEP_07-14_Pr_488-14-1(2)%20(2).pdf). Acesso em: 22 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **SEED/SUED/DEEIN**. Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica na Modalidade educação Especial, para a oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Fase I da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Curitiba, 2014.

\_\_\_\_\_. **Informação nº 90/2015, SUED/SEED/DEEIN**. Dados estatísticos solicitados para a pesquisa de mestrado da professora Tiarles M. Piaia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Pr, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado 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](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf). Acesso em: 29 jul. 2015.

PERONI, V. M. V. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **ECCOS**: revista científica, v. 8, p. 111-132, jan/jun, São Paulo. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71580106>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. O público/privado na educação especial em tempos de redefinição do papel do Estado. In: KASSAR, M. C. M. (Org.). **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

PERTILE, E. B. **Sala de Recursos Multifuncional**: A proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SALLES, L. E. S. **As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao FUNDEB**: por uma política educacional. 3. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Revista Geminal**: Marxismo e Educação em debate, Salvador, v. 1. n.1, jun. 2015. p. 286-293.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. O Atendimento Especializado à Pessoa com Deficiência Intelectual. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (Orgs.). **Deficiência e Inclusão Escolar**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 55-68.



SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, V. L. R. R. **Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980**: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas. 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial de educação para todos**. (Conferência de Jomtien) Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VIEGAS, L. T. **Educação Inclusiva**: políticas, pesquisa e formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas Tomo V. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

VIGOTSKII, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 1986-1034. Lev. Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

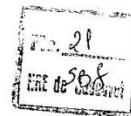
\_\_\_\_\_. Obras completas. Tomo cinco. **Fundamentos de defectología**. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas Tomo II**. Pensamento e linguagem. Madrid: Visor Distribuciones, 1982.

**ANEXOS**

## ANEXO 1 - Protocolo nº 13.657.177-0 NRE - Cascavel



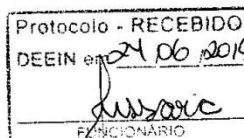
## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED

PROTOCOLO: 13.657.177-0

DE: Equipe/ Educação Especial NRE - Cascavel

PARA: SEED/DEEIN

Segue o presente protocolado, para análise e providências.



Cascavel, 19 de julho de 2015.

*Suely B. Furlan*  
Suely B. Furlan  
Equipe de Educação Especial  
NRE - Cascavel



ANEXO 2 - Informação nº 90/2015. Assunto: Dados estatísticos solicitados para a pesquisa de mestrado da professora Tiarles M. Piaia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO  
EDUCACIONAL



Informação nº 90/2015

De: Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional - Deein  
Para: Superintendência da Educação - SUED

**Assunto:** Dados estatísticos solicitados para a pesquisa de mestrado da professora Tiarles M Piaia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Em atendimento ao Ofício 001/2015 - UNIOESTE, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional - Deein informa os dados estatísticos das Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, solicitados às folhas 14 e 15 deste protocolado.

Ressalta-se que, no Estado do Paraná, as Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial ofertam atendimento de escolarização nas áreas:

- Deficiência intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento (amparadas pelo Parecer nº 07/14 – CEE/PR);
- Deficiência Visual;
- Surdez.

Ainda, as Instituições Especializadas, na modalidade Educação Especial ofertam apoio pedagógico especializado na área da Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Surdez, Transtornos Globais do Desenvolvimento, além de atendimento aos estudantes com fissuras palatais e com má formação craniofacial.

Diante do exposto, apresentamos os dados das referidas Escolas, de acordo com a área de atendimento.

**1- Número de municípios no Estado do Paraná que possuem Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação.**



Resposta:

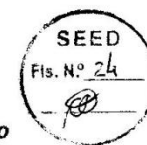
	Área da Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento	Área da surdez	Área da visual
Nº de NRE atendidos	32	08	04
Nº de municípios atendidos	330	10	04

**2- Número de Escolas de Educação Básica, na Modalidade de Educação Básica, no Estado do Paraná, conveniadas à Secretaria de Estado da Educação.**

Resposta:

Escolas com autorização para funcionamento - SEED/DEEIN:

Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial (com autorização de funcionamento)	<b>CONVENIADAS COM ESTADO</b> - Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento – <b>382</b> - Surdez – <b>11</b> - Deficiência visual - <b>04</b> - Deficiência visual/surdez – <b>01</b>	<b>398</b>
	<b>NÃO CONVENIADAS COM O ESTADO</b> (mantenedoras: Ong's e município) - Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento – <b>05</b> - Surdez – <b>02</b>	<b>07</b>
	<b>ESTADUAIS</b> - Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento – <b>01</b> - Surdez – <b>02</b>	<b>03</b>
	<b>TOTAL</b> (conveniada, não conveniada, estadual)	<b>408</b>
Instituições Especializadas, na modalidade Educação Especial Conveniadas com o Estado	<b>CONVENIADAS</b> - Deficiência Intelectual, fissurados palatais e má formação craniofacial e Transtornos Globais do Desenvolvimento – <b>05</b> - Deficiência Visual - <b>07</b> - Surdez - <b>01</b> - Deficiência visual/surdez - <b>01</b>	<b>14</b>



**3- Há alguma instituição conveniada com a Secretaria de Estado da Educação que ainda não aderiu à orientação de alteração na denominação de Escola de Educação Especial para Escola de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial? Quantas? Há prazo para essa alteração?**

**Resposta:**

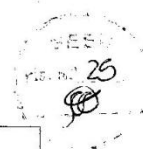
O Parecer CEE/CEB N.º 108/10 – do CEE/PR, de 11 de fevereiro de 2010, altera a denominação de todas as Escolas de Educação Especial para Escola de Educação Especial, modalidade da Educação Básica.

**4- Além da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) como mantenedora das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, há outras associações conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação que realizam esse trabalho no Estado do Paraná? Quantas? Quais?**

**Resposta:**

Sim, há 56 outras mantenedoras, conforme quadro a seguir:

Município	Mantenedora	Escola
Cerro Azul	Prefeitura Municipal	Escola Municipal Caminhos da Igualdade - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Almirante Tamandaré	Associação dos amigos da escola especial professora roza bini de oliveira	Escola professora roza bini de oliveira - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Itaperuçu	Associação de proteção a maternidade e a infância	Escola lição de vida - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Rio Branco Do Sul	Associação de proteção a maternidade e a infância	Escola maria aidê - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Balsa Nova	Prefeitura municipal de balsa nova	Escola doutora zilda arns neumann - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Campo Largo	Associação eroeana campolarguense	Escola campo largo - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Rio Negro	Prefeitura municipal de rio negro	Escola municipal tia apolônia - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Catanduvas	Sociedade pestalozzi de catanduvas	Escola pestalozzi - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Cornélio procópio	Prefeitura municipal de cornélio procópio	Escola municipal procopense - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Sertaneja	Prefeitura municipal de sertaneja	Escola municipal maria dos anjos gonçalves - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação de profissionais, pais e amigos da criança especial	Escola multidisciplinar - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação franciscana de educação ao cidadão especial	Escola são francisco de assis - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Escola especializada primavera	Escola primavera - ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação paranaense de reabilitação	Escola nabil tacla - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação paranaense de reabilitação	Escola nabil tacla - getúlio - ei e ef, na mod. Ed. Especial



Curitiba	Fundação ecumênica de proteção ao excepcional	Escola ecumênica - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Fundação ecumênica de proteção ao excepcional	Escola ecumênica juril - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Centro de orientação e controle de excepcionais de curitiba	Escola nilza tartuce - passaúna - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Centro de orientação e controle de excepcionais de curitiba	Escola nilza tartuce - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação do deficiente motor	Escola vivian marçal - ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação do deficiente motor	Escola vivian marçal - mercês - ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Instituto de recuperação pedagógica	Escola egrégora - ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	União de profissionais para atendimento do excepcional	Escola menino jesus - ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação mantenedora do ensino alternativo	Escola alternativa - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Pequeno cotolengo do paraná	Escola pequeno cotolengo - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Instituto de habilitação e orientação do excepcional do paraná	Escola são camilo - ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação de proteção ao deficiente físico e mental tia maria	Escola tia maria - ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação nova esperança de curitiba	Escola nova esperança - ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação de pais e amigos dos excepcionais	Escola terapêutica vivenda - ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Instituto de estudos e pesquisas da excepcionalidade	Escola fênix - ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação beneficente renascer	Escola renascer - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação mantenedora do centro integrado de prevenção	Escola marisa amada pires sella - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação curitibana de apoio e integração do excepcional	Escola forrest gump - ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação de assistência ao excepcional do paraná	Escola mercedes stresser - ef, na mod. Ed. Especial
Curitiba	Associação paranaense para o desenvolvimento do potencial humano	Escola guilherme canto darin - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Foz do iguaçu	Acdd - associação cristã de deficientes físicos	Escola cristian eduardo hack cardozo - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Foz do iguaçu	Nosso canto - centro de adaptação neurológica total	Escola karin knebel - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Foz do iguaçu	Associação viva bia	Escola alternativa - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Medianeira	Associação meidianeirense de atendimento especializado, reabilitação e assistência à cça e ao adolescente	Escola vereador José Anísio Grassi - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Santa terezinha de itaipu	Associação pestalozzi de santa terezinha de itaipu	Escola pequeno polegar - ei e ef, na mod. Ed. Especial
São miguel do iguaçu	Associação pestalozzi de são miguel do iguaçu	Escola pestalozzi - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Londrina	Inst. Londrinense de educação para crianças excepcionais	Escola ilece cafezal - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Londrina	Inst. Londrinense de educação para crianças excepcionais	Escola ilece - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Londrina	Centro ocupacional de londrina	Escola manain - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Londrina	Associação de pais e amigos de portadores de síndrome de down	Escola novo caminhar - ei e ef, na mod. Ed. Especial



Londrina	Associação flávia cristina	Escola flávia crisitina - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Maringá	Associação norte paranaense de reabilitação	Escola albert sabin - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Maringá	Associação maringaense dos autistas	Escola leo kanner - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Guaratuba	Associação de pais e amigos dos deficientes visuais de guaratuba	Escola daniela, emanoela e soraia - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Ponta do paraná	Prefeitura municipal de pontal do paraná	Escola municipal ilha do saber - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Ponta grossa	Associação de proteção dos autistas	Escola esperança - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Ponta grossa	Instituto educacional duque de caxias	Escola maria dolores - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Ponta grossa	Associação pontagrossense de assistência à criança defeituosa	Escola noly zander - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Ponta grossa	Associação artesanal do excepcional de ponta grossa	Escola dra. Zilda arns - ei e ef, na mod. Ed. Especial
Ponta grossa	Associação dos deficientes físicos de ponta grossa	Escola professora rosa maria buenc - ef, na mod. Ed. Especial
Guaira	Associação pestalozzi de guaira	Escola mario luiz - ei e ef, na mod. Ed. Especial

**5- O ingresso do aluno na Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial é realizado mediante quais critérios?**

**Resposta:**

- Nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, amparadas pelo Parecer nº07/14 – CEE/PR, área da Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento o ingresso se dá por meio da avaliação psicoeducacional, realizado pelos profissionais da Escola.
- Nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, área da Deficiência Visual e Surdez o ingresso se dá por meio do diagnóstico clínico.

**6- A transferência do aluno da Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial para uma escola da rede comum de ensino é realizada mediante quais critérios?**

**Resposta:**

Nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, amparadas pelo Parecer nº07/14 – CEE/PR, área da Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento a transferência do aluno se dá após avaliação pedagógica do aluno.





**7- Número total de alunos matriculados no ano de 2010 em cada etapa e modalidade nas Escolas de Educação Especial conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação.**

**Resposta:**

Não será possível informar os dados de 2010, considerando que as matrículas dos estudantes das Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial foram inseridas no Sistema Escola Web, a partir de 2013.

**8- Número atual de matrículas em todas as etapas e modalidades nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação.**

**Resposta:**

Os dados abaixo expressam as matrículas nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Etapas de ensino	2013	2014	2015
Educação Infantil	5255	5098	4224
Ensino Fundamental	12144	12070	10875
Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional	16880	16129	19837
Apoio	2266	861	617
<b>TOTAL</b>	<b>36 545</b>	<b>34158</b>	<b>35553</b>

**9- Cópia do documento orientador da proposta pedagógica da Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial em 2011 e proposta de readequação pedagógica em 2014.**

**Resposta:**

Em anexo

Curitiba, 03 de julho de 2015.

  
 Claudia Camargo Saléanba  
**Coordenadora das Escolas e Instituições Conveniadas**