

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE,
CULTURA E FRONTEIRAS – NÍVEL MESTRADO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA E/ OU TRANSTORNOS NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO EM FOZ DO IGUAÇU**

LINHA DE PESQUISA: TRABALHO, POLÍTICA E SOCIEDADE

ORIENTADORA: LISSANDRA ESPINOSA DE MELLO AGUIRRE

EMILY RAYANA DA CRUZ RESSEL

FOZ DO IGUAÇU - PARANÁ

2024

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
EM FOZ DO IGUAÇU**

AUTORA: Emily Rayana da Cruz Ressel

LINHA DE PESQUISA: Trabalho, Política e Sociedade

ORIENTADORA: Professora Doutora Lissandra Espinosa de Mello Aguirre

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado, do Centro de Educação Letras e Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras

**ORIENTADORA: LISSANDRA ESPINOSA DE MELLO
AGUIRRE**

FOZ DO IGUAÇU - PARANÁ

2024

FICHA CATALOGRÁFICA:

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

DA CRUZ RESSEL, EMILY RAYANA
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
EM FOZ DO IGUAÇU / EMILY RAYANA DA CRUZ RESSEL; orientadora
Lissandra Espinosa de Mello Aguirre. -- Foz do Iguaçu, 2024.
105 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu)
-- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de
Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em
Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2024.

1. POLÍTICAS PÚBLICASS. 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 3. PESSOA
COM DEFICIÊNCIA. I. Espinosa de Mello Aguirre, Lissandra,
orient. II. Título.

RESSEL, E.R.C. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM FOZ DO IGUAÇU. 115 p. (Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Lissandra Espinosa de Mello Aguirre. Foz do Iguaçu, 2024. Emily Rayana da Cruz Ressel.

Aprovado em 02/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Nome do Professor Lissandra Espinosa de Mello Aguirre (orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Prof. Dr. (a) Tamara Cardoso André
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(Membro titular - Professora da UNIOESTE)

Prof. Dr. (a) Elaine Cristina Volpato
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(Membro Suplente - Professora da UNIOESTE)

Prof. Dr. (a) Maria Eta Vieira
Universidade Federal da Integração Latinoamericana
(Membro titular - Professora da UNILA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pelas suas infinitas misericórdias, aos meus pais que sempre me incentivaram a acreditar que tudo é possível. Agradeço à minha irmã pela parceria de sempre. Agradeço ao meu esposo pelo apoio incondicional. Agradeço ao meu filho que, mesmo sem entender nada do que estava acontecendo em razão de sua pouca idade, assistiu às aulas em meu colo e sentou comigo na elaboração de boa parte da dissertação pra “ajudar a mamãe a fazer a tarefa”. Em especial agradeço à minha orientadora pelo incentivo e palavras de suporte nos momentos em que precisei. Agradeço por seus apontamentos, pelas indicações de leitura e principalmente por aceitar me acompanhar durante essa trajetória. A todos os familiares, amigos e colegas que de alguma forma contribuíram com a conclusão desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

RESSEL, E.R.C. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM FOZ DO IGUAÇU. 105 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Lissandra Espinosa de Mello Aguirre. Foz do Iguaçu, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa visou analisar de maneira interdisciplinar as políticas públicas implementadas na rede municipal de ensino em Foz do Iguaçu – PR no que tange ao Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos ou altas habilidades/ superdotação. O atendimento educacional inclusivo da pessoa com deficiência rompe com a ideia de integração e, sobretudo, de segregação, indo além de tais conceitos que por muito tempo estiveram vigentes na seara educacional. Destina-se a assegurar aos alunos o desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades através de um trabalho individualizado e especializado. Para solucionar o problema de pesquisa foram apontados importantes marcos legais do direito da pessoa com deficiência, sobretudo em âmbito educacional, dada a fundamentalidade do direito social à educação. Considerou-se também os apontamentos trazidos por importantes nomes da pedagogia a fim de compreender os avanços obtidos em termos de atendimento educacional da pessoa com deficiência ou com transtornos relacionados à aprendizagem, que evidenciam a árdua caminhada de superação da exclusão deste público dos ambientes comuns de aprendizagem. Analisou-se o conceito de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e as políticas públicas voltadas para sua efetivação. A metodologia adotada foi a análise quali-quantitativa de documentos e dados apresentados pelo Município de Foz do Iguaçu, além da pesquisa bibliográfica. Ao final da pesquisa foi possível traçar um panorama do atendimento educacional ofertado ao alunado da Educação Especial na cidade em comento, identificando-se que há de fato políticas educacionais inclusivas, mas que ainda há muito que avançar para assegurar uma inclusão educacional plena e efetiva, pois os dados coletados indicam lacunas na oferta do atendimento.

Palavras-chave: educação inclusiva; políticas públicas; direito social; pessoa com deficiência.

RESSEL, E.R.C. **PUBLIC POLICIES FOR EDUCATIONAL SUPPORT FOR PEOPLE WITH DISABILITIES AND/OR DISORDERS IN THE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM IN FOZ DO IGUAÇU**. 105 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Lissandra Espinosa de Mello Aguirre. Foz do Iguaçu, 2024.

ABSTRACT

This research aimed to analyze, in an interdisciplinary manner, the public policies implemented in the municipal education system in Foz do Iguaçu – PR, concerning the Specialized Educational Assistance for students with disabilities, global developmental disorders, specific functional disorders, or giftedness/talents. The inclusive educational service for people with disabilities breaks with the idea of integration and, above all, segregation, going beyond these concepts that have long prevailed in the educational field. It aims to ensure that students fully develop all their potential through individualized and specialized work. To address the research problem, important legal milestones regarding the rights of people with disabilities were identified, especially in the educational field, given the fundamental nature of the social right to education. The contributions of key names in pedagogy were also considered in order to understand the progress made in terms of educational service for people with disabilities or learning-related disorders, highlighting the challenging journey of overcoming the exclusion of this group from common learning environments. The concept of special education from the perspective of inclusive education and the public policies aimed at its implementation were analyzed. The methodology adopted was a qualitative and quantitative analysis of documents and data presented by the Municipality of Foz do Iguaçu, in addition to bibliographic research. At the end of the research, it was possible to outline an overview of the educational services offered to Special Education students in the city in question, identifying that there are indeed inclusive educational policies, but there is still much to be done to ensure full and effective educational inclusion, as the collected data indicate gaps in the provision of services.

Keywords: inclusive education; public policies; social rights; people with disabilities.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CE	Classe Especial
DA	Deficiência Auditiva
DV	Deficiência Visual
IN	Instrução Normativa
MEC	Ministério da Educação
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SMED/FI	Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu - Paraná
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDI	Transtorno do Desenvolvimento Intelectual
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quadro comparativo – alterações de redação original da LDBN quanto à inclusão da pessoa com deficiência.	44
TABELA 2 – Estatística de matrículas na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu em 30/06/2024	77
TABELA 3 – Panorama geral de alunos da educação especial por turma em 30 de junho de 2024.....	79
TABELA 4 – Perfil dos alunos atendidos pela Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu – PR.....	83

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Dicas para substituição de termos capacitista.....	29
FIGURA 2 – Exemplos de ações financiáveis pelo PDDE – Escola Acessível.....	55
FIGURA 3 – Gráfico 38. Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação – Brasil 2022.....	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E FUNDAMENTAL.....	18
2.1 Direito Fundamental à educação	18
2.2 Inclusão educacional como ato político	23
2.3 Educação inclusiva: superação do capacitismo e novas perspectivas	28
3 OS DIREITOS EDUCACIONAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	37
3.1 Síntese historiográfica dos direitos da pessoa com deficiência em contexto educacional	37
3.2 Políticas Públicas Municipais de Foz do Iguaçu – PR para Atendimento Educacional da Pessoa com Deficiência – análise da legislação e instrumentos normativos vigentes	59
4. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – UMA ANÁLISE DOS DADOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FOZ DO IGUAÇU – PARANÁ	76
4.1 Perfil do atendimento educacional ofertado pela Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR.....	76
4.2 Oferta de Atendimento Educacional na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu – PR.	87
4.3 Oferta de apoio escolar para a pessoa com deficiência em Foz do Iguaçu-PR	91
4.5 Oferta de cursos de formação continuada aos professores da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu – PR abordando aspectos da educação inclusiva.....	94
5 CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visou analisar as políticas públicas adotadas pela rede municipal de ensino da cidade de Foz do Iguaçu - Paraná, no que tange a garantia dos direitos educacionais da pessoa com deficiência, como direito humano e direito fundamental.

Delimita-se para fins do presente o direito educacional à educação inclusiva para alunos matriculados em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em unidades escolares da rede municipal de ensino.

Ao longo da minha trajetória acadêmica tive a oportunidade de estudar a respeito dos direitos da pessoa com deficiência. Pude perceber que, apesar de sua pertinência, apenas recentemente passou-se a tratá-lo com a devida importância. Nesse sentido a Constituição Federal de 1988 desempenha papel fundamental, pois colocou sobre o Estado a responsabilidade de efetivar boa parte destes direitos e trouxe importantes atribuições.

No âmbito da educação básica, onde para além da pesquisa acadêmica tenho experiência prática de mais de 11 (onze) anos de atuação docente, é nítido que o processo de construção social de criação e efetivação de políticas públicas educacionais inclusivas ainda está longe do ideal. E ao me debruçar sobre esta temática percebi que não há na cidade de Foz do Iguaçu nenhum levantamento de quais seriam as práticas assecutorias dos direitos das pessoas com deficiência de forma sistematizada, tampouco uma análise quantitativa do público destas políticas daí a importância desta pesquisa.

Como ensina Poupart et al. (2008), há uma certa polêmica no âmbito doutrinário metodológico acerca da distância, também chamada de polaridade, entre o sujeito pesquisador e seu objeto de pesquisa. Contudo, conforme sinalizado na obra supracitada, a observação se apresenta como um método de pesquisa com possibilidades e limites, como qualquer outro. Aduzem os autores que a corrente pós-moderna contesta e rejeita esta polarização. Assim, considerando que minha motivação para pesquisar e escrever sobre o tema foi minha proximidade com ele dada a experiência enquanto docente da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu – PR, não posso desconsiderar aquilo que observei durante os últimos dez anos de atuação. No entanto, a abordagem a ser feita neste trabalho será de cunho científico, distanciando-se das concepções naturalistas e do senso comum.

É preciso sistematizar as políticas públicas educacionais e dar ampla divulgação à população, para que sejam de fato efetivadas. Os dados a serem coletados poderão ser utilizados pela sociedade para fiscalizar e exigir o cumprimento do que foi estabelecido e

novas ações para eventuais omissões. Tais dados poderão ainda, ser utilizados pelo próprio poder público, a fim de avaliar as práticas educacionais inclusivas e intensificá-las em determinados aspectos ou mesmo rever as estratégias adotadas, a fim de otimizar a prestação do serviço público e cumprir com as garantias fundamentais estabelecidas pela Constituição Federal.

A análise fez-se na análise dos direitos fundamentais e direitos humanos. Partindo dos alicerces da sociedade, da teoria do estado e dos marcos históricos dos direitos das pessoas com deficiência, possibilitando olhar para o cenário educacional atual com um olhar crítico que permite identificar as conquistas e lacunas a preencher nesta seara.

Inicialmente, faz-se necessário destacar que os direitos da pessoa com deficiência são relativamente novos e muitos deles sabidamente ainda não têm aplicação prática, seja pela falta de legislação específica, falta de regulamentação, falta de destinação de recursos para sua implementação ou mesmo pela inércia do Poder Público.

A cidade de Foz do Iguaçu-PR foi escolhida por ser aquela que primeiro despertou o meu interesse sobre o assunto e por integrar uma tríplice-fronteira internacional, fazendo divisa com a cidade de Puerto Iguazu - ARG e Ciudad del Este – PY. Atualmente a população deste município é estimada em 256 mil habitantes (de acordo com o Censo de 2010 – IBGE) e possui 95 (noventa e quatro) unidades de ensino em sua rede pública municipal, atendendo turmas da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso a cidade é referência no tratamento de saúde e multidisciplinar no Paraná, contando com a sede da 9ª Regional de Saúde, CER IV, CAPS-infantil e CAPS II, além de contar com um hospital municipal e três hospitais particulares de grande porte, possibilitando o enriquecimento deste trabalho.

Os principais referenciais teóricos que embasaram a presente pesquisa foram: Paulo Freire, Libâneo, Vigotski, José Afonso da Silva, Di Pietro e Saviani.

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), trata de saberes essenciais à prática educativa enquanto instrumento transformador da realidade. No decorrer desta pesquisa, seus ensinamentos servirão como base para compreender o papel de cada um dos envolvidos no processo educacional dentro do Estado Democrático de Direito;

No livro “Pedagogia do Oprimido” (1987), Freire já falava da importância de se romper com os paradigmas para que um determinado modelo não mais se perpetue. Ele abordou nesta obra em questão a relação opressor/ oprimido e seus reflexos na educação, nos instigando a pensar além da manutenção do sistema educacional tradicionalista.

Apesar de não integrar a pedagogia histórico-crítica, a pedagogia da libertação proposta por Freire combate a neutralidade da educação. Ambas as abordagens pedagógicas apresentam em seu cerne um conceito de escola capaz de transformar o sujeito e a sociedade como um todo. Assim, em que pese haja distanciamentos entre o materialismo histórico-dialético e o pensamento freiriano, não podemos deixar de lado as contribuições trazidas por este importante pesquisador da educação brasileira.

Em “O capital: crítica da economia política” (2002), de Karl Marx, está a base ferramenta metodológica de pesquisa. O tema em questão é propício para a aplicação de uma análise feita a partir da análise dialética, partindo-se de uma perspectiva histórico-crítica construída por Paulo Freire a partir da fundamentação marxista. Falar em educação é falar em sociedade, em possibilidade de mudança e transformação. A obra marxista também poderá auxiliar a compreender a atuação estatal, atendendo de forma prioritária uma parcela da população em detrimento de outra.

Também com a intenção de tratar da estrutura estatal recorri ao trabalho de Di Pietro (2024), pois nela faz-se uma análise interdisciplinar da construção de importantes conceitos como Estado e sociedade. A partir da abordagem trazida por Di Pietro busca-se compreender as estruturas de poder existentes da sociedade, bem como as linhas que separam decisões democráticas de decisões antidemocráticas. A construção das políticas públicas passa pela construção da própria democracia e pelo conceito uno e, ao mesmo tempo, tripartite de Estado.

Para harmonizar a teoria do estado e a análise pedagógica da construção da sociedade, debruicei-me sobre “Educação brasileira: estrutura e sistema”, de Saviani (2008). Referido autor destaca a função social da escola, portanto, da educação, na construção da sociedade, tratando da organização educacional brasileira de forma assertiva.

Seria impensável deixar de lado as duas grandes obras “Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos” e “Educação Escolar: políticas, estrutura e organização”, ambas de Libâneo, pois nelas o autor aborda a estrutura educacional brasileira e composição dos diferentes sistemas de ensino. Ele ensina que a educação é um fenômeno social dotado de historicidade, e a partir desse apontamento poderemos construir uma linha de raciocínio ao longo desta pesquisa, pois o “ser histórico” implica influência, mudança, complexidade, dentre outros aspectos sobre os quais trataremos nas páginas que se seguem. Outro importante tema abordado pelo autor é o da oferta de um ensino público de qualidade enquanto direito de toda a população e ao tratar de ensino de qualidade,

certamente pensa-se na educação inclusiva, pois educação exclusiva e/ou segregadora jamais pode ser considerada uma educação de qualidade.

É importante destacar que estas são apenas algumas das obras que servirão como base para a pesquisa, não se limitando somente a elas.

Para responder ao problema de pesquisa, primeiramente é necessário traçarmos uma caminhada metodológica que nos permitirá a construção do conhecimento. Para tanto a metodologia adotada foi a dialética, de modo que os conceitos teóricos e a realidade foram postos frente a frente, confrontando-se direitos e garantias, fundamentos e teoria com aquilo que de fato ocorre no contexto educacional da pessoa com transtorno e/ou deficiência.

Inicialmente precisamos identificar quais são os direitos educacional da pessoa com deficiência, quantas são as pessoas com deficiência da rede municipal de ensino, quais são os tipos de deficiência e/ou transtornos dos alunos atendidos pela rede municipal de ensino, quais as práticas da rede municipal de ensino tendentes à implementação do direito fundamental a educação das pessoas com deficiência.

Diante da resposta destes questionamentos iniciais poderemos responder ao questionamento que é o cerne do presente texto: Quais são as políticas públicas educacionais adotadas e executadas pelo município de Foz do Iguaçu para efetivação dos direitos educacionais dos alunos da rede municipal com deficiência e quais são os reflexos destas políticas na construção de prática educacional de fato inclusiva.

Assim, o objetivo geral desta dissertação é: identificar quais são as políticas públicas que município de Foz do Iguaçu possui voltadas para a educação inclusiva.

Para tanto foram delineados os objetivos específicos que consistem em:

- a) Identificar os direitos educacionais da pessoa com deficiência em âmbito internacional, nacional e municipal;
- b) Identificar quantos são os alunos com deficiência e quais são as deficiências dos atendidos pela rede municipal de ensino;
- c) Analisar as políticas públicas adotadas pelo município de Foz do Iguaçu para assegurar a efetivação de tais direitos, levantando dados sobre o panorama atual do atendimento ofertado a alunos com deficiência na rede municipal de ensino.

Esta pesquisa foi desenvolvida através de análise quali-quantitativa de dados levantamento bibliográfico interdisciplinar, perpassando por diversas áreas do conhecimento, tais como: Ciências Políticas, História, Sociologia, Direito Constitucional e Direitos Humanos. Através de metodologia sistematizada, respaldada pela dialética

marxista, na ótica da pedagogia histórico-crítica e numa visão pós-moderna de estado, utilizando-se como ferramentas o levantamento bibliográfico e análise de dados apresentados pelo município de Foz do Iguaçu, referentes ao período de dezembro de 2020 a junho de 2024, foi possível traçar um panorama do atendimento educacional ofertado à pessoa com deficiência e/ou transtornos.

Quanto ao período analisado, a escolha metodológica se deve ao fato de que houve uma redução significativa do número de turmas de Classes Especiais nesse interregno, alterando a forma de oferta de Atendimento Educacional Especializado, o que despertou o interesse na presente pesquisa.

A análise quali-quantitativa diz respeito a indicadores relevantes para compreender se a atuação municipal é pautada pelos princípios da educação inclusiva, verificando-se: número de alunos com deficiência que recebem atendimento especializado; número de alunos que não recebe atendimento educacional especializado; o tipo de atendimento fornecido pelo município frente à previsão legislativa.

Os dados quantitativos foram coletados através do envio de questionário estruturado à municipalidade de Foz do Iguaçu-PR, contendo questões assertivas e diretas. Já a coleta dos dados qualitativos realizou-se a partir da observação e da análise documental dos instrumentos municipais, que tratam de políticas públicas educacionais voltadas para a educação inclusiva. A partir dos dados coletados foram feitas análises da aplicação das políticas educacionais inclusivas definidas pelo município em foco.

Foi preciso, portanto, analisar a organização dos sistemas de ensino a fim de identificar se as políticas públicas educacionais vigentes no município de Foz do Iguaçu são suficientes para romper com a prática integrativa, no intuito de assegurar o amplo acesso, permanência e sucesso educacional a todos os estudantes, dentro das especificidades de cada um.

A fim de atingir os objetivos traçados, o texto foi dividido em cinco capítulos, sendo o primeiro deles introdutório. No segundo capítulo a educação foi abordada sob a ótica do direito fundamental e humano, analisando-se o direito fundamental à educação, a inclusão como um ato político, o direito à inclusão educacional e a superação do ponto de vista capacitista em âmbito educacional. No terceiro capítulo tratou-se dos direitos educacionais da pessoa com deficiência no Brasil, para tanto fez-se um levantamento histórico da legislação brasileira acerca do tema, ainda neste capítulo serão identificadas as Políticas Públicas Municipais de Foz do Iguaçu – PR para Atendimento Educacional da Pessoa com

Deficiência, analisando-se a legislação, instrumentos normativos vigentes e práticas da municipalidade.

No quarto capítulo consta a análise quali-quantitativa das políticas públicas voltadas para práticas inclusivas, analisando-se os dados referentes ao atendimento educacional especializado ofertado aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR, identificando o perfil dos alunos atendidos, o quantitativo de alunos atendidos em cada modalidade de oferta, a oferta de apoio escolar e a formação continuada de professores na área de Educação Especial e Inclusiva.

Os dados quantitativos serão coletados através do envio de questionário estruturado à municipalidade de Foz do Iguaçu-PR, contendo questões assertivas e diretas. Já a coleta dos dados qualitativos será feita a partir da análise documental dos instrumentos municipais que tratam de políticas públicas educacionais voltadas para a educação inclusiva. A partir dos dados coletados foi possível realizar a análise da aplicação das políticas educacionais inclusivas definidas pelo município em foco.

No último capítulo está a conclusão de todo o exposto, na qual sinteticamente foram expostos os resultados obtidos ao longo de toda a pesquisa. Há também a apresentação das propostas de intervenção elaboradas a partir das lacunas no atendimento educacional à pessoa com deficiência e/ou transtornos que restaram evidenciadas a partir da análise dos dados coletados. Espera-se que este trabalho possibilite melhorias significativas na prestação do serviço público educacional a este público.

2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E FUNDAMENTAL

Este capítulo consiste na análise da educação enquanto direito, perpassando pela identificação de suas bases e fundamentos legais de modo a compreender seu papel na configuração da sociedade atual.

A abordagem inicia no estudo da educação enquanto direito fundamental, avançando para a compreensão de que educar é um ato político. Finalmente trata-se da educação na perspectiva da inclusão.

Foi feito um levantamento acerca da legislação pertinente a esta temática e posteriormente o estudo deste direito face à pessoa com deficiência, tratando das particularidades do acesso, estratégias para escolarização, permanência e sucesso educacional destes indivíduos em particular.

2.1 Direito Fundamental à educação

Os direitos fundamentais consolidados pela Constituição Feral Brasileira abarcam, entre outros, direitos individuais e sociais. Tais direitos são denominados fundamentais em razão da sua imprescindibilidade para os indivíduos, apresentando-se como basilares para todo o ordenamento jurídico.

Dentre os direitos individuais, destaco para esta pesquisa o direito à igualdade, formal e material. Igualdade formal diz respeito ao tratamento isonômico dos indivíduos perante a lei. Por este princípio é vedado à legislação estabelecer tratamento desigual, beneficiando determinados indivíduos em detrimento de outros. Contudo, a igualdade formal não é suficiente para assegurar o atendimento igualitário, vez que os indivíduos não se encontram em condições diferentes. Já o princípio da igualdade material prima pela eliminação das desigualdades, de modo que autoriza o tratamento desigual entre os desiguais, visando a equidade.

Dentre os direitos sociais, destaco o direito à educação e à proteção à infância. Ambos são trazidos pela Constituição Federal, em seu artigo 6º que dispõe: “São direitos sociais a

educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988)

Vejamos, a educação é um direito social constitucional, trazido lado a lado do direito à saúde e à alimentação! Ou seja, tão importante quanto estes.

A chamada “Constituição Cidadã” inovou no ordenamento jurídico brasileiro ao estabelecer que é dever do Estado e da família garantir que tal direito se efetive. Em seu artigo 205 dispõe:

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

Ora, o constituinte preocupou-se não somente em elencar a educação enquanto direito social, mas determinou de forma expressa que ambos, Estado e família, são corresponsáveis pela efetivação desse direito.

Destaca-se que primeiramente aponta-se o dever do Estado, pois é dele a responsabilidade de assegurar os meios de acesso e permanência, mas que a família também é chamada à responsabilidade, pois tem a obrigação de assegurar que os menores ou aqueles sobre sua tutela usufruam desta oferta.

Chamo a atenção também para o trecho “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, pois nele fica claro que nenhum de nós pode se eximir da responsabilidade de colaborar com nossos pares no sentido da efetivação do direito à educação.

Ao falar de escola pública, estamos falando do Estado enquanto prestador de um serviço público, e este desempenha um papel fundamental na viabilização e concretização dos direitos educacionais dos indivíduos. Para tanto faz-se necessário um elevado nível de organização dos sistemas e estruturas de ensino. Tal organização tem sua fundamentação legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que prevê a forma como se deve dar a educação em todos os níveis de ensino.

Lagar (2013) ao comentar os escritos de Libâneo, ensina que à escola já cabe usualmente responsabilidades de suma importância, como “incluir, preocupar-se com a formação de maneira interdisciplinar, atender às demandas do mundo tecnológico e formar pessoas dotadas de ética (LAGAR et al., 2013, p.43 *apud* Libâneo).

Paulo Freire (1987) também defendeu que a formação dos homens só se dá no tempo e no espaço. Para ele a educação é uma construção social capaz de forjar no indivíduo uma consciência crítica e de atuar como ferramenta transformadora da realidade, humanizando-a.

Diante disso precisamos refletir sobre as políticas públicas estatais destinadas à garantia dessa educação com fundamentação histórico-crítica e com tamanho poder transformador.

Os direitos sociais apresentam caráter de direito fundamental, pois são essenciais ao ser humano e diretamente relacionados com o princípio da dignidade da pessoa humana, vez que constituem ferramentas indispensáveis para seu pleno exercício.

Nesse sentido, a maior parte da doutrina constitucionalista, dentre os quais figuram nomes como José Afonso da Silva (1989) e Paulo Bonavides (2009) denominam os direitos sociais como direitos fundamentais de segunda dimensão ou de segunda geração, relacionando-os ao direito à igualdade material, pois é a partir de tais direitos que o indivíduo poderá exercer de fato os direitos de primeira dimensão (ou primeira geração), que por sua vez estão relacionados às liberdades individuais.

Importa destacarmos que os direitos fundamentais apresentam como uma de suas características primordiais a universalidade, ou seja, são direitos de todos os indivíduos. Portanto os direitos sociais, enquanto fundamentais, são universais. Todavia, não basta que o poder público estabeleça ferramentas e estratégias de acesso a esses direitos padronizados para todos, vez que as particularidades de cada um devem ser consideradas a fim de que tal acesso se dê de forma materialmente igualitária.

Precisamos considerar ainda que os direitos sociais demandam de ações específicas do poder executivo e do poder legislativo, pois para sua concretização necessitam de leis que tratem da alocação de recursos para este fim, que estabeleçam de forma inequívoca quais são os direitos a serem tutelados e a abrangência desta tutela, identifiquem o responsável pela prestação. Demandam também de regulamentações que determinem o fluxo, os prazos e que tragam segurança à sociedade.

Nesse sentido, Schwarz (2016, p. 281) afirma que

Todos os direitos fundamentais, civis, políticos ou sociais, exigem prestações legislativas (assim, por exemplo, a eficácia do direito à saúde pressupõe leis que evitem as discriminações no acesso aos serviços sanitários básicos ou que intervenham no mercado para assegurar medicamentos básicos a baixo custo), que podem, é claro, ter diferentes alcances. (Schwarz, 2016, p. 281)

Isso ocorre por que os direitos sociais possuem aplicabilidade imediata, contudo são estabelecidos por norma de eficácia limitada, ou seja, apesar de serem direitos fundamentais e de pronto exigíveis, dependem da criação de normas e de ações afirmativas para sua efetivação, conforme ensina o constitucionalista José Afonso da Silva (1998).

Embora não seja o cerne do presente trabalho, não posso deixar de comentar sobre a aplicabilidade e exigibilidade destes direitos. Como já vimos, a efetivação destes direitos depende da atuação do Estado na elaboração de normas e regulamentos. Mas o que fazer quando o Estado é omissos e não cria tais ferramentas? E quando as normas criadas e as estratégias adotadas não garantem os direitos sociais?

Ora, de nada adianta que o direito à educação seja considerado como direito social, e, portanto, fundamental, se esta mudança for apenas no âmbito teórico. Faz-se necessário que o impacto da fundamentalização deste direito seja de fato percebido pela população. Para tanto, a própria constituição criou os chamados “Remédios Constitucionais”, que fazem parte do controle difuso de constitucionalidade, dentre os quais figuram o Mandado de Injunção e o Mandado de Segurança, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), cada um deles com uma finalidade específica. (SILVA, 1998)

O Mandado de Injunção tem por finalidade “possibilitar o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania diante da falta de norma regulamentadora que os tornem viáveis”. (LEITE, 2020, p. 113)

Ou seja, nos casos em que o Estado não cria norma regulamentadora que viabilize o exercício de direitos sociais, ou em que a norma criada possua omissões e atenda apenas de forma parcial à tal viabilização, é cabível a exigência de sua elaboração, nos termos da Constituição Federal.

Já a Ação Direta de Inconstitucionalidade e a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental possuem finalidades semelhantes. São os remédios constitucionais a serem utilizados nos casos em que a norma criada está em desacordo com o estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1998) de forma explícita ou implícita. A partir de tais instrumentos, nos termos da Constituição, os legitimados podem requerer junto ao poder judiciário a declaração de inconstitucionalidade da norma em apreço, com os devidos reflexos de aplicação prática. (SILVA, 1998).

Além destes instrumentos, há ainda a possibilidade de que cada titular dos direitos fundamentais, exija individualmente, mediante a ação judicial individual ou coletiva para que o Estado (nesse momento o Estado-juiz) se pronuncie e assegure o acesso ao direito social pleiteado.

Todavia, em que pese sua fundamentalidade, Vieira (2019), alerta que via de regra apenas são individualmente exigíveis, por serem considerados como direito público subjetivo, no Brasil, a educação, em nível básico e o direito à saúde. Assim, os demais direitos sociais estão limitados à atuação positiva ou negativa do Estado (legislador e regulamentador) e à intervenção através dos remédios constitucionais, conforme o caso.

Vieira (2019) alerta ainda para o risco da concessão não isonômica de tutela aos direitos para indivíduos em situação/ condição semelhante, vez que nem todos possuem efetivo acesso à intervenção jurisdicional e que as decisões são proferidas por juízes distintos, não estando umas vinculadas às outras. Nesse sentido, afirma que

Não é necessário utilizar rios de tinta para demonstrar quão pernicioso pode ser essa compreensão de adjudicação judicial de direitos fundamentais sociais, por ter, em sua base, justamente o desrespeito à ideia de isonomia. Isso, porém, não retira a importância da intervenção judicial na concretização dos direitos fundamentais sociais. Apenas reforça a relevância de os canais políticos do Estado atuarem de modo eficiente, a seu tempo e modo, justamente para evitar que a omissão ou má atuação na formulação e implementação de políticas públicas resultem na necessidade de intervenção proativa ou corretiva por parte do Poder Judiciário (VIEIRA, 2019, p. 152)

Ou seja, é preciso que cada um dos três poderes estatais, Legislativo, Executivo e Judiciário atue correta e tempestivamente, dentro de suas competências, de modo a assegurar a efetivação dos direitos sociais sem que haja intervenções por parte do judiciário. Vieira (2019) aduz também que a análise individual feita quando da judicialização de demandas referentes a tais direitos não consideram a programação financeira e infraestrutural do Poder Executivo para sua concessão à toda a sociedade.

Porém, a falta de recursos ou mesmo a falta de planejamento adequado por parte do Estado não pode obstar o acesso à um direito fundamental. Em razão disso, a ideia de uma atuação estatal respeitando os limites daquilo que é possível ser feito, ou ainda, que promova o mínimo existencial, conceito adotado pela corte alemã ao que a doutrina chama de “Reserva do Possível”. (CANOTILHO, 1999)

De acordo com o entendimento do grande jurista português Canotilho (1999)

O entendimento dos direitos sociais econômicos e culturais como direitos originários implica, como já foi salientado, uma mudança na função dos direitos fundamentais e põe como acuidade o problema de sua efetivação. Não obstante

se falar aqui da efetivação dentro de uma ‘reserva possível’, para significar a dependência dos direitos econômicos, sociais e culturais dos ‘recursos econômicos’ a efetivação dos direitos econômicos sociais e culturais não se reduz a um simples ‘apelo’ ao legislador. Existe uma verdadeira imposição constitucional, legitimadora, entre outras coisas, de transformações econômicas e sociais na medida em que estas forem necessárias para efetivação desses direitos. (CANOTILHO, 1999, p.48)

Ou seja, independentemente da justificativa apresentada pelo Estado, o caráter fundamental dos direitos sociais implica na adoção das medidas necessárias para sua efetivação. Assim, a insuficiência ou omissão na criação de normas e de políticas públicas voltadas à viabilização destes direitos não podem ser ignoradas quando da análise das demandas individuais em razão da “reserva do possível”, sob pena de violação de direito fundamental.

2.2 Inclusão educacional como ato político

Compreendida a fundamentabilidade do direito social à educação e da necessidade de regulamentação através de leis e atos normativos emitidos pelo Poder Executivo, estabelecendo políticas públicas que assegurem sua efetivação, passemos ao próximo subitem.

Partindo da premissa de que garantir o direito à educação inclui tanto o acesso, quanto a permanência e o fornecimento de um serviço satisfatório que permita aos estudantes desenvolver-se academicamente de forma plena, podemos perceber que esta não é uma tarefa fácil. O atendimento educacional é complexo e demanda de ações bem planejadas e articuladas por parte do Estado.

As decisões estatais, relativas a esta importante pasta, devem considerar ainda a necessidade de assegurar a inclusão de todos os estudantes, visando a igualdade material na prestação do serviço educacional. Dado o recorte metodológico, o escopo foi reduzido tão somente do serviço público educacional, que para além das concepções teóricas e metodológicas trazidas pela ciência pedagógica, integram o complexo leque de serviços a serem prestados pelo Poder Executivo.

Essa especificação traz algumas características específicas ao atendimento educacional, que, além das normas aplicáveis à prestação do serviço em si, incluem os princípios que norteiam a Administração Pública, quais sejam: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. (PIETRO, 2024)

O princípio da legalidade que vincula à Administração é o da legalidade estrita, que restringe a atuação estatal, de modo que só pode ser feito o que possui previsão legal. (PIETRO, 2024)

Para Pietro (2024) a impessoalidade é o que obriga o Estado a atender a todos os indivíduos de forma impessoal, imparcial e objetiva, sem favoritismos ou preterimentos. É importante observar que no caso de preferências de atendimento ou de concessão de direitos a determinado grupo, desde que haja previsão expressa em lei, não se configura pessoalidade, tão somente o cumprimento do princípio da legalidade, anteriormente mencionado.

A Constituição Federal (1988) é taxativa ao vedar o tratamento desigual, exceto nos casos em que, objetivando-se a igualdade material, houver previsão para tanto.

A moralidade, enquanto princípio administrativo, diz respeito à imposição de que o Estado não contrarie as normas éticas e morais social e juridicamente estabelecidas. Embora no âmbito da Ciência Política e da Sociologia haja muito debate acerca do conceito de moralidade, para os fins do presente a perspectiva trazida por Zanella Di Pietro (2024), que ensina que a ideia de moralidade administrativa é pautada na honestidade, bons costumes e regras de boa administração, sendo indissociável dos princípios de justiça.

A publicidade exige do poder público que os atos por ele praticados sejam acessíveis, a fim de que possam ser fiscalizados e controlados quando necessário. Este princípio é o que faz, por exemplo, que as vagas no serviço público sejam preenchidas por servidores públicos previamente aprovados em concurso, com a devida publicação de todos os atos em diário oficial; que as licitações para aquisições de bens e serviços por parte do Estado tenham seus atos publicizados; dentre outros. (BRASIL, 1988; BRASIL, 2021).

Já a eficiência, princípio implantado a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 19, de 1998, diz respeito, entre outros aspectos, à qualidade do serviço prestado e à celeridade com que a prestação ocorre. (BRASIL, 1998)

De acordo com a professora Di Pietro (2024), a eficiência pode ser considerada pelo aspecto da melhora no desempenho estatal de sua atuação e atribuições e pelo da melhora dos resultados na prestação do serviço público ofertado. Este princípio, contudo, não se sobrepõe aos demais, principalmente ao da legalidade, pois isso causaria riscos à segurança jurídica e a configuração estatal.

Diante disso, chamo especial atenção ao fato de que uma negativa estatal no fornecimento de determinado serviço, não necessariamente é uma violação ao princípio da

eficiência. O princípio da eficiência não assegura que os cidadãos encontrarão junto ao Estado o atendimento pleno de todas as suas demandas individuais, independentemente de previsão legal.

Portanto, a prestação do serviço educacional na esfera pública requer decisões políticas planejadas e que obedeçam aos princípios anteriormente mencionados e que tragam em seu bojo a compreensão de que ato educacional, por si só, considerando-se o potencial transformador da educação, é um ato político.

Nesse sentido, o pensar e o agir estatal não podem desconsiderar a pluralidade existente entre o público a ser atendido. A escola pública é um espaço riquíssimo diversidade em aspectos culturais, socioeconômicos e, entre outros, em aspectos de habilidades acadêmicas, intelectuais e físicas.

Esta pluralidade, que de fato é desafiadora, tanto para o professor que está no chão da sala de aula, quanto para o Estado que gere a prestação do serviço, mas ela representa a própria sociedade. Gosto de dizer, em tom de brincadeira, que a escola é o lugar onde todas as tribos se encontram. E é a partir deste encontro que o fazer educacional passou a exigir dos envolvidos no processo educacional uma postura intencionalmente inclusiva.

Inclusão é uma palavra polissêmica, ou seja, possui muitos significados, e cuja definição não é o objetivo desta pesquisa, pois tal abordagem, por si só, constitui num objeto próprio. Cabe, no entanto, trazer um conceito básico, a fim de que se possa compreendê-la sob a ótica da política educacional.

Para Rodrigues (2000, p. 10):

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

Assim, a visão integrativa foi substituída pela inclusiva. Isso significa que não basta mais o indivíduo estar no ambiente (social), pois deve a ele pertencer como os demais o fazem, independentemente da existência ou não de deficiência.

Tal interpretação caminha conjuntamente à Constituição Federal vigente, que traz em seu artigo 3º os objetivos da República Federativa do Brasil, quais sejam:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ou seja, o documento legislativo que norteia os fundamentos políticos do Brasil, aponta a inclusão como um de seus principais objetivos, prevendo o fim das desigualdades e discriminações, o que na prática somente pode ser alcançado a partir de políticas públicas capazes de promover o amplo acesso aos direitos fundamentais individuais e sociais.

Sánchez (2005) reflete que a filosofia da inclusão corresponde a ideia de uma educação eficaz para todos, de modo a satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam eles deficientes ou não.

O ato de incluir o indivíduo é político, é, assim, válido para todos, na medida de suas individualidades.

Libâneo que em suas obras “Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos” (1990) e “Educação Escolar: políticas, estrutura e organização” (2012) aborda a estrutura educacional brasileira e composição dos diferentes sistemas de ensino, aponta que a educação é um fenômeno social dotado de historicidade. Tal característica faz com que a escola seja ao mesmo tempo causa e resultado de um processo de transformação social.

É preciso, portanto, compreender, que a educação nos moldes atuais é resultado de um processo histórico dotado de politização. A estrutura educacional pós-moderna é consequência de decisões políticas estatais de fazer e de não fazer. De ações e omissões capazes de determinar o acesso, a permanência e sucesso educacional dos indivíduos.

Podemos verificar então que a omissão do Estado em criar leis e regulamentos capazes de assegurar a efetivação dos direitos sociais tem impacto direto na vida dos indivíduos e, portanto, da sociedade. Nesse sentido, a democratização do acesso à informação, acesso à justiça e participação social nas decisões, seja na esfera legislativa ou na administrativa, se mostram como ferramentas essenciais.

A necessidade de oferta de um ensino público de qualidade enquanto direito de toda a população também é uma das pautas de Libâneo (2012), que defende que assegurar a oferta é insuficiente, devendo-se buscar a qualidade educacional.

É importante lembrar que educação pública de qualidade é uma das bandeiras levantadas pelos partidos políticos ao tratar da proteção de direitos sociais e até mesmo por

organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas, Unesco, entre outros, tamanha a sua relevância. Ofertar tal serviço é, sem dúvidas, uma decisão política.

Libâneo ensina que

A prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser apreendidos), objetivos, métodos e técnicas coerentes com os objetivos desejados. Desse modo, ela pode configurar-se na articulação de aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém, neutra. (LIBÂNEO et al 2012, p. 235)

Ou seja, as práticas pedagógicas passaram e passam por constantes mudanças através do tempo e os sujeitos deste processo estão em constante adaptação, e as decisões educacionais são decisões revestidas de poder político e com impacto direto na estrutura social. Portanto a evolução do ato inclusivo é também resultado de um movimento histórico, que possui como pano de fundo a luta das pessoas com deficiência.

Carvalho (2019) ensina que as políticas públicas são complexas e precisam compreender a realidade como um fenômeno integrado da sociedade, englobando fatos sociais, políticos e culturas e que leve em conta a existência de redes de interdependência de trocas, de alianças, confiança e conflitos.

Ensina a autora:

Nessa perspectiva, o Estado encontra-se revestido da dimensão pública das políticas, de modo que possui autoridade para executar determinadas demandas, que entram na agenda de governo, mediante um processo de negociação e espaços de luta. Há os conflitos no reconhecimento de interesses, que possam tornar-se institucionalizados, o que significa ter assegurado o acesso aos recursos e aos bens, produzidos pela sociedade em geral. Segundo Rua (2006), a política pública constitui o governo em movimento, sendo sempre uma ação de governo, que investe no poder do Estado o seu próprio poder decisório. Por isso, entendemos a política pública como uma ação de governo, na alocação de recursos e bens, a partir das demandas geradas pela sociedade em geral ou por parte dela. (CARVALHO, 2019, p. 38)

Portanto, a escola desempenha um papel fundamental no sentido de viabilizar a concretização dos direitos educacionais do educando. Para tanto faz-se necessário um elevado nível de organização dos sistemas e estruturas de ensino. Tal organização tem sua fundamentação legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que prevê a forma como se deve dar a educação em todos os níveis de ensino.

A atuação do poder público no sentido de garantir os direitos educacionais dos alunos por vezes se dá através de ações afirmativas, políticas públicas com potencial de

tutelar as necessidades específicas de determinada parcela da população. Essas políticas são instrumentos importantes para a manutenção do Estado Democrático de Direito.

A inclusão educacional, portanto, abarca muito mais do que a ideia de Educação Especial, que será abordada no próximo item. Ao falar desta inclusão, precisamos ter em mente que a educação, conforme já analisado, é um direito social, logo fundamental. Assegurar sua efetivação compreende olhar para o público deste serviço de maneira a compreender suas especificidades e assim promover uma educação de qualidade que seja capaz de garantir seu pleno desenvolvimento.

2.3 Educação inclusiva: superação do capacitismo e novas perspectivas

Neste tópico vamos abordar a educação sob a ótica da educação inclusiva, especificamente no que diz respeito à pessoa com deficiência e à com transtornos relacionados à aspectos de aprendizagem. Contudo, precisamos lembrar que, conforme apontado no item anterior, a educação inclusiva é um tema relativamente novo, pois o marco legal de sua instituição é a Declaração de Salamanca, que data de 1994.

Destaco que uma das importantes contribuições deste documento legal é a formalização do princípio da não discriminação da pessoa com deficiência e da promoção da igualdade material, conforme pode-se depreender da leitura de seu Artigo 4º e 5º. Vejamos:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante. (BRASIL, 2015)

Estes dois artigos servem como base para a compreensão do conceito de capacitismo, que consiste em uma forma de discriminação praticada face à pessoa com deficiência. É importante mencionar que essa discriminação nem sempre ocorre de forma explícita, escancarada. Há ainda a discriminação velada, que infelizmente, pode ser identificada em alguns aspectos da nossa sociedade e em expressões tidas como culturais.

A título exemplificativo do que seria a discriminação através de falas capacitista, expressamente vedada pela legislação supracitada, trago a imagem extraída da cartilha “Combata o Capacitismo”, elaborada através de uma parceria entre o Ministério da Saúde, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, e outros.

FIGURA 1 – Dicas para substituição de termos capacitistas

DICAS PARA SUBSTITUIÇÃO DE TERMOS CAPACITISTAS DO SEU COTIDIANO

Errado X	Certo ✓
Se fazer de surdo	Parece que não ouviu / entendeu
Parece que é cego	Não entendeu ou percebeu algo
Dar uma de João sem braço	Fugir das obrigações
Deu mancada	Faltou com o compromisso
Está muito autista	Está distraída, alheia
Fingir demência	Se fez de desentendido
Sem pernas para isso	Sem condições de executar
Colocar o projeto de pé	Elaborar o projeto
Está mal das pernas	Está com algum problema
Igual a cego em tiroteio	Está perdido
Retardado	Imaturo, brincalhão, com dificuldades de aprendizado, etc

Fonte: COSTA, L. S. et al (p. 9, 2024)

Podemos observar na figura que as práticas discriminatórias e, portanto, capacitista, não estão distantes de nossa realidade diária. Diante da compreensão de que a pessoa com deficiência é um sujeito completo, não podemos tolerar certas expressões que contém explícita ou implicitamente teor depreciativo.

Trazendo para o contexto educacional, podemos observar que o discurso capacitista se faz presente na estigmatização dos alunos, no que costumo chamar de “coitadismo educacional”. Infelizmente falas capacitista ainda permeiam a educação brasileira. Com muito pesar posso afirmar que infelizmente durante minha trajetória enquanto discente e até mesmo no meio docente testemunhei expressões como coitadinho, não aprende” ou “não adianta, ele tem dificuldade mesmo” “é que esse aí é deficiente”. Isso nos mostra que a

educação brasileira ainda tem muitas batalhas a travar na luta contra o preconceito e a favor da inclusão.

Conforme comenta Bondezan (2012, p. 191) “Ao apreender que a aprendizagem propicia o desenvolvimento e, por consequência, a superação de alguns limites, o professor assume que seu ensino deve se adiantar ao desenvolvimento”. Para a autora não há limites de aprendizagem para alunos com deficiência, sendo o professor capaz de instrumentalizar este processo de desenvolvimento através do ensino com estratégias adequadas.

Em sua pesquisa com viés vigostikiano, a autora supracitada analisa acertadamente que intervenções intencionais e adequadas podem promover condições de aprendizagem e desenvolvimento, destacando que embora possível, é um desafio a ser enfrentado pela educação. (BONDEZAN, 2012)

Portanto, falar em perspectiva inclusiva está se pensando para além da simples alocação do estudante em ambiente escolar, e da oferta de uma educação formal e sistematizada. A educação especial na perspectiva da inclusão compreende o indivíduo como sujeito com especificidades a serem atendidas em sua plenitude. Ela ultrapassa a visão capacitista e limitante estabelecida pela ideiação do sujeito “perfeito” e “capaz de aprender”. Uma educação inclusiva é aquela que acolhe a todos e todas adaptando-se e flexibilizando-se de acordo com as necessidades educacionais de cada um, sem deixar ninguém de fora.

Este modelo é o oposto da tendência hegemônica da idealização do estudante ideal e do engessamento do trabalho docente. Conforme aprendemos em Marx (2002) não necessariamente os conceitos dominantes de ideal são compatíveis com a realidade, pois o pensamento dominante é o da classe dominante. A análise, portanto, da educação inclusiva não pode e não deve ser feita apenas do ponto de vista biomédico da deficiência e baseada apenas nas estratégias de intervenção para “sanar” estas deficiências. É preciso considerar também os fatores socioeconômicos envolvidos neste processo, a partir de uma perspectiva que vá além da formação de força de trabalho útil e eficiente.

O modelo educacional proposto pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) visava inicialmente contemplar as pessoas com deficiências, porém a discussão tomou tamanha proporção que já se pode perceber um movimento social e doutrinário no sentido de construir uma escola inclusiva para todos, independentemente da deficiência.

O olhar inclusivo é capaz de perceber a necessidade de adaptação e flexibilização de currículo, de ambiente, de calendário, de estratégias metodológicas para cada integrante

do processo de ensino aprendizagem, abrangendo a diversidade existente em todos os seus aspectos.

Nesse sentido, Paulo Freire (1987) ao tratar da educação pensando na valorização do sujeito e aproveitamento de suas experiências de vida no curso do processo educacional também já trilhava o caminho da inclusão. Em que pese o movimento pedagógico iniciado por Paulo Freire não ter sido capaz de tratar dos direitos da pessoa com deficiência de forma específica e assertiva, esta escola foi pioneira na valorização do papel da educação enquanto agente transformador da sociedade e necessidade de assegurar o seu acesso a todos os indivíduos.

Freire deixou também como legado a importância do educador para a sociedade como um todo e de um ensino pensado para o aluno.

Lev Vigotski, dentre os precursores das escolas pedagógicas, foi, na minha opinião, quem melhor tratou da educação inclusiva, pois identificou na educação uma função que ultrapassa a funcionalidade do saber para a sociedade, compreendo-o como instrumento para a construção do próprio sujeito. (VIGOTSKI, 2019)

Nesse sentido, Senna (2004, p. 56) aponta que

O modelo mental de Vygotsky aponta, portanto, para uma janela até então desprezada na cultura científica, à medida que para além dela encontrar-se-iam todos os sujeitos banidos da sociedade moderna, não mais tomados como débeis alienados, mas sim como sujeitos de seus próprios conceitos de mundo. Abria-se, assim, uma nova era de possibilidades para a Modernidade, tanto menos próxima de uma verdade universal quanto mais próxima de um Homem universalmente acolhido e reconhecido como sujeito cognoscente.

Vigotski não se restringiu a uma visão utilitarista da educação, estabelecendo os princípios norteadores para a construção de uma educação que supera o conceito de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, deixando até mesmo a visão de uma educação de prepararia o indivíduo o crescimento e transformação da sociedade. O sujeito passa a ocupar o papel de protagonista de sua própria história.

O objetivo do processo educativo para Vigotski é o desenvolvimento individual das potencialidades de cada indivíduo. Tal visão pedagógica rompeu com o modelo educacional vigente, indo no sentido oposto de um sistema estruturado em avaliações estruturadas guiadas pela ideia de promoção e retenção escolar. A ideia aqui não é avaliar a aptidão do indivíduo em ir ou não para a série/ ano seguinte, mas explorar ao máximo suas potencialidades. (VIGOTSKI, 2019)

A educação até então vista do ponto de vista conteudista entra em choque ao se propor uma abordagem que vise de fato ensinar o estudante para que ele aprenda e se desenvolva, não apenas para avaliar se pode ser aprovado para o ano/ ciclo seguinte. Ao tratar da necessidade de estabelecer recursos e estratégias de acessibilidade para permitir ao educando o acesso ao currículo de forma efetiva, o ponto de vista passa a ser o aluno. Isso significa dizer que o ato de ensinar, em Vigostki, depende da forma com que o aluno aprende.

Na obra “Tomo Cinco - Fundamentos da Defectologia”, Vigotski (2019, p. 319) na qual foi registrado o prólogo escrito pelo referido autor ao livro de E.K. Gracheva “A educação e o ensino da criança com atraso mental profundo”, obra publicada em 1932, Vigotski une sua voz à da referida autora quanto à capacidade dos sujeitos de aprenderem, afirmando:

Sob a influência do ponto de vista pessimista a respeito das crianças com atraso mental, ocorre geralmente a redução das exigências, o estreitamento notório, a redução dos limites e fronteiras que a educação dessas crianças estabelece. Sob a influência desse ponto de vista, como é natural, surgem tendências a minimizar a aspiração, a reduzir tarefas educativas com relação a essas crianças, até o mínimo possível, e limitar-se ao mais necessário.

Essas ideias, do ponto de vista teórico e prático, são incorretas e a importância do livro de Gracheva reside, acima de tudo, no fato de que ela, com a linguagem convincente dos fatos, escolhidos cuidadosamente no transcurso de quase meio século, refuta essa teoria pessimista e estabelece a ideia do otimismo pedagógico com relação às crianças com atraso mental profundo, um otimismo real, comprovado pela prática que tem resistido à crítica científica.

As contribuições de Vigotski para a construção da concepção atual de educação inclusiva são notáveis, pois a aplicação de práticas pedagógicas superficiais e utilização de um currículo empobrecido, sem possibilitar ao educando a apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos através de práticas de fato inclusivas é uma bandeira que ele fortemente combateu.

Na Declaração de Salamanca, educação inclusiva é o princípio norteador para atendimento educacional de todos os alunos. Referido documento determina de forma expressa:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas

crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (BRASIL, 1994)

Portanto a escola inclusiva é uma escola para todos. Inclusão não é apenas para os deficientes, tampouco para os que não são deficientes. Escola inclusiva é aquela capaz de atender os educandos independentemente de deficiência, cor, credo, sexualidade, condição financeira, entre outros fatores. Especificamente para esta pesquisa, a análise do conceito de escola inclusiva foi limitada à perspectiva da pessoa com deficiência, de modo a otimizar a análise.

A Declaração de Salamanca estabeleceu que as escolas especiais e turmas de classes especiais devem constituir exceções no ambiente educacional, primando-se pela inclusão de todos os alunos em turmas comuns de ensino, ou seja, turmas do ensino regular.

De acordo com ela

Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde 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. (BRASIL, 1994)

Também visando a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional, em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência dispõe sobre os objetivos e responsabilidades dos estados-parte, dentre os quais destaco:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
 - c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
 - a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
 - b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (ONU, 2006)

Conforme especificado no referido documento, os países que integram a Organização das Nações Unidas, se comprometeram a assegurar a oferta de um sistema educacional inclusivo. Tal sistema teria como objetivos: desenvolver o potencial humano de forma plena, promover o desenvolvimento das habilidades físicas, intelectuais, da personalidade, dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, educação inclusiva gratuita e de qualidade ao ensino primário e secundária, considerando a igualdade de oportunidades, assegurar adaptações e oferta de apoio, dentre outros. Destaco que a Declaração defende o modelo de educação que é objeto deste trabalho, qual seja: educação inclusiva, gratuita e de qualidade.

A Declaração (ONU, 2006) trata também da necessidade de contratação pelos Estados Partes de professores habilitados para ensino da língua de sinais e braille. A saber:

- 4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

Superada a ideia de que educação inclusiva é aquela que inclui fisicamente no espaço escolar do ensino comum, integrando os alunos com deficiência e os alunos sem deficiência em um mesmo ambiente de aprendizagem, mas que transcende o conceito de deficiência, consistindo numa educação pautada pela pluralidade e diversidade de seus atores, cabe agora fazermos uma nova diferenciação: educação inclusiva, educação especial e educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A educação inclusiva, conforme extensamente abordado até aqui, é aquela que compreende a especificidade de cada aluno, considerando os fatores socioeconômicos, culturais, biomédicos ou biológicos, psicossociais e outros. É uma educação não-segregatista, capaz de acolher a todos os estudantes e promover seu pleno desenvolvimento através de estratégias que se mostrem individualmente adequadas no processo de ensino-aprendizagem.

O termo “Educação Especial”, em apertada síntese, diz respeito ao atendimento educacional da pessoa com deficiência e com transtornos relacionados à aprendizagem. (PLETSCH, 2020)

Esta expressão genérica “educação especial” é comumente utilizada pela pedagogia para tratar de questões afetas ao ensino especializado deste público específico. Esta nomenclatura não necessariamente está vinculada à educação inclusiva, mas também não é exclusiva do modelo separatista, ou mesmo integracionista, podendo ser utilizada em todos estes modelos.

Já o conceito de educação especial da perspectiva da educação inclusiva é aquele que defende que o alunado da educação especial, ou seja, as pessoas com deficiência e com transtornos relacionados à aprendizagem, seja atendido em ambiente educacional inclusivo. É o repúdio ao capacitismo e à exclusão educacional. É a superação da integração escolar e social da pessoa com deficiência, que passa a ser compreendida como parte da pluralidade pregada pela educação inclusiva.

Neste diapasão, Pletsch defende:

(...) é preciso pensar a Educação Especial a partir das políticas de educação inclusiva, considerando não apenas o modelo social de deficiência, mas o conjunto dos direitos humanos. Igualmente, entendo que a Educação Especial deve ser entendida numa perspectiva histórica, sem desconsiderar os fundamentos filosóficos, métodos e procedimentos de apoio desenvolvidos com base em diferentes campos do saber, que vão desde a medicina, passando pela psicologia, a sociologia até chegar na pedagogia. (PLETSCH, 2020, p. 65)

Para a autora a concepção de educação inclusiva ultrapassa, portanto, a concepção trazida pelo modelo social de deficiência, precisando ser tratada como efetivação de direitos humanos. Argumenta que a Educação Especial não é uma temática isolada e, portanto, deve ser abordada a partir de uma análise histórica e interdisciplinar.

Importa compreendermos que o modelo social mencionado por Pletsch (2020) é aquele que vislumbra a deficiência a partir da análise da sociedade na qual o indivíduo está inserido e os mecanismos de opressão e exclusão por ela praticados que não abraçam a diversidade de corpos e mentes, a própria diversidade humana.

França (2013, p. 62) sintetiza que o modelo social compreende a deficiência como “um estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo”. Ainda segundo o autor, este modelo seria o oposto do modelo médico (ou biomédico) de deficiência.

O modelo social, portanto, não compreende a deficiência como um defeito ou inaptidão do indivíduo para exercer plenamente seus direitos e deveres, mas como uma característica a ser compreendida e aceita pela sociedade.

Já o modelo médico (ou biomédico) é aquele que considera a lesão do corpo a incapacidade ou capacidade parcial para determinadas atividades. Este modelo compreende a deficiência como algo a ser tratado e superado a partir de intervenções médicas que permitam sanar as lesões ou promover, ao menos, um melhor funcionamento do corpo do indivíduo. (FRANÇA, 2013)

A partir da Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência da ONU, de 2006, o modelo adotado oficialmente pelo Brasil passou a ser o biopsicossocial, que consiste na integração entre os modelos anteriormente vigentes (médico e social) e busca compreender o indivíduo de forma plena e assegurar-lhe a efetivação de seus direitos.

É possível observarmos que os mecanismos internacionais, ao longo dos anos, reconheceram a necessidade de assegurar direitos à pessoa com deficiência de forma explícita, alinhando o entendimento com os países membros de modo a promover a inclusão destes indivíduos e assegurar que a dignidade da pessoa humana fosse resguardada. A partir da publicação dos documentos que previam o atendimento diferenciado destes indivíduos, pautados por diretrizes que promoveriam o acesso e promoção da igualdade material, a educação nacional passou a tomar novas formas, sendo diretamente impactada mediante a promulgação de leis que visam assegurar o direito fundamental à educação às pessoas com deficiência.

3 OS DIREITOS EDUCACIONAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Neste capítulo trataremos dos direitos da pessoa com deficiência, enfatizando aqueles que integram a seara educacional brasileira. Inicialmente faremos uma busca histórica visando identificar e analisar de forma sucinta a caminhada histórica de construção e luta por tais direitos.

Feito isto, passaremos à análise das principais políticas públicas vigentes a nível nacional e estadual que visam assegurar a educação inclusiva.

3.1 Síntese historiográfica dos direitos da pessoa com deficiência em contexto educacional

Inicialmente vamos diferenciar os transtornos das deficiências, para tratarmos de forma mais compreensível acerca dos direitos a serem abordados neste item e seus titulares, nos termos da legislação vigente.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, deficiência é o impedimento de longo prazo nos aspectos: físicos, mental, intelectual ou sensorial, que mediante a interação com barreiras, obstem a participação do indivíduo na sociedade. Nos termos da lei:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Importa observarmos que o critério utilizado pelo legislador considera aspectos biomédicos e sociais, de modo que, para identificação de sua condição, a pessoa com deficiência necessita passar por avaliação biopsicossocial, a qual inclui avaliação médica na qual, de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), será emitido um laudo clínico.

Chamo atenção para o fato de que o Código Internacional de Doenças e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) não identificam quais seriam os transtornos compatíveis com deficiência, de modo que a definição é trazida pela legislação.

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2013), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, como é popularmente conhecida, não traz rol taxativo ou exemplificativo dos impedimentos que são ou não compatíveis com o conceito trazido em seu Artigo 2º, apresentando apenas uma conceituação geral. A saber: “Considera-se pessoa com deficiência

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015)

Como vimos, a definição é ampla e genérica, carecendo de critérios inequívocos que permitam compreender a partir de uma simples leitura aquilo que é ou não considerado deficiência.

No Brasil, ser ou não considerado como deficiência ficou a cargo das legislações específicas e da análise individual feita judicialmente. Para algumas deficiências o Estado elaborou legislações que trazem a disposição de que as pessoas com diagnóstico clínico compatível com aquela condição seriam tratadas como pessoas com deficiência para os fins legais, como é o caso do Transtorno do Espectro do Autismo (BRASIL, 2012), da Visão Monocular (BRASIL, 2021) e outros.

Assim, podemos sintetizar o acima exposto na seguinte afirmação: é pessoa com deficiência quem a lei diz assim determina. Assim, enquanto não há legislação para regulamentar todos os transtornos e possíveis comorbidades, ficamos sujeitos à interpretação judicial dos casos não especificados.

Ademais, para os transtornos e doenças, conforme identificação trazida pelo Código Internacional de Doenças e DSM-5-TR (APA, 2023), embora possam impactar a vida do indivíduo, não havendo legislação específica ou decisão judicial vinculante que os equipare à deficiência, não se aplicam os direitos elencados pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Alguns transtornos como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia e outros transtornos de aprendizagem possuem legislação específica que estabelece alguns direitos e impondo medidas a serem tomadas. Todavia referida lei não os equipara à deficiência, não prevendo a aplicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência aos indivíduos com diagnósticos com eles compatíveis. (BRASIL, 2021)

Essa diferenciação entre transtornos equiparados ou não à deficiência se faz necessária para que possamos compreender o quão amplo é público da educação especial sob a ótica da educação inclusiva. Diante do que já tratamos, podemos facilmente concluir que as práticas de uma educação inclusiva prescindem a existência de uma deficiência, vez que esta perspectiva considera a diversidade dos educandos e as particularidades das demandas educacionais de cada um deles.

É impossível tratar dos direitos da pessoa com deficiência sem analisar os marcos históricos que os instituíram, pois cada um destes direitos foi conquistado.

Nesse sentido

A forma como se “vê” o indivíduo com deficiência é modificada de acordo com os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados pelas diferentes culturas em diferentes momentos históricos. Desta forma, o preconceito relacionado à deficiência embora muitas vezes apareça com outra configuração, ainda ocorre nos tempos atuais, sendo relevante pontuarmos o percurso histórico dessa população. (PACHECO; ALVES, P. 243, 2007)

De acordo com Corrent (2009) a marginalização pode ser percebida desde a Antiguidade, período em que a ideia de perfeição relegava às pessoas com deficiência uma sentença de morte desde seu nascimento. A deficiência era então vista como mácula ou imperfeição e o entendimento da época é que não havia sentido na manutenção da vida.

A sociedade romana considerava inútil a existência de deficientes e pior considera-os descartáveis, defendendo a ideologia de sacrificar, ou deixar a mercê da sorte, porque muitas vezes deixavam essas crianças em lugares de extremo perigo, como lugares em que viviam animais selvagens, famintos, com isso, acabavam por devorar essas crianças, outros as colocavam em rios ou em lugares considerados sagrados e as abandonavam. (CORRENT, 2009, P. 6)

Já na idade média, com a disseminação massiva das crenças trazidas pela igreja católica, a deficiência era vista como consequência do pecado, um castigo divino por condutas que teriam desagradado à Deus.

Ensina Corrent (2009, p. 8) que

(...) em alguns momentos foi vista como castigo de Deus, pecado, como alguém sem merecimento de continuar vivendo, como imprestável, inválidos, incapaz, desprezível, enfim, valores e reconhecimento eram raros, só depois de um bom tempo que surgiram lugares que passaram a servir de abrigos para os deficientes.” A doutrina cristã trouxe algumas melhorias quanto o tratamento dos deficientes, as pessoas passaram a melhorar suas visões sobre os deficientes, passaram há aceitar um pouco mais, mas sempre mantendo o distanciamento social, mas, agora não os sacrificavam tanto, mesmo ainda discriminados, já eram mais o número de pessoas que ajudavam, mesmo que por temor do que teriam de enfrentar diante de Deus se não ajudassem essas pessoas. (CORRENT, 2009, P. 8)

Ou seja, a deficiência por muito tempo era determinante para a limitação da inclusão do indivíduo na sociedade, e isso não ocorria por falta de capacidade do indivíduo de ser um cidadão ativo, conforme prega o discurso capacitista que infelizmente ainda existe. A limitação foi imposta pelo senso comum, pela crença de que a pessoa com deficiência seria inferior aos considerados normais para os padrões biológicos. (ANDRADE, 2015)

Este esboço histórico nos ensina que o processo de consolidação dos direitos educacionais da pessoa com deficiência é marcado pelo preconceito e por práticas discriminatórias. Embora, dada a diferença entre os modelos educacionais dos períodos supracitados, não se possa fazer uma análise comparativa com o cenário educacional atual, podemos verificar que a educação especial como conhecemos hoje é resultado de um processo de transformação sociocultural que envolveu múltiplos aspectos.

Um importante marco da evolução dos direitos da pessoa com deficiência foi a promulgação em 1893 do “Ato da Educação Elementar” no Reino Unido, pois responsabilizou as autoridades locais pela educação de crianças com deficiência auditiva e visual, criando assim um precedente para a responsabilização estatal.

Salimene nos conta que na Inglaterra foi dado o primeiro passo significativo à reabilitação da pessoa com deficiência: com o término da Primeira Guerra Mundial, foi criada a Comissão Central da Grã-Bretanha para Cuidar do Deficiente, que tinha como objetivo coordenar esforços na recuperação de parte da população mutilada e reabsorvê-la socialmente. Neste período, especificamente em 1917, nos EUA, foi criada também a “Rehabilitation and Research Center”. (PACHECO; ALVES, 2007, p. 245)

Em 1971 com a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental inicia-se a trajetória jurídica de um olhar específico para a pessoa com deficiência, pois este documento foi o primeiro marco legal elaborado pela ONU a reconhecê-los. (ONU, 1971)

Pouco tempo depois, a ONU publicou a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências, no ano de 1975, documento que tratava de forma pioneira as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. (ONU, 1975)

Tal declaração apresentou preceitos fundamentais para a tutela deste público, dentre as quais destaco:

- 1 - O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.
- 2 - As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família.
- 3 - As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.
- 4 - As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos;

...

10 - As pessoas deficientes deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante. (ONU, 1975)

Importa salientar que até este momento histórico as pessoas com deficiência não tinham assegurada por nenhum documento o domínio de seus próprios desígnios e poder de decidir sobre suas próprias vidas. Embora a efetivação da liberdade fundamental tenha sido implementada aos poucos nos países que a integram, a ONU deu um passo gigantesco na direção da garantia de direitos básicos que caminham lado a lado com o princípio da dignidade da pessoa humana.

Apenas na década seguinte, no ano de 1983 a OIT (Organização Internacional do Trabalho) estabeleceu normas internacionais sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente do trabalho, através da Convenção nº 159 que determinou, por exemplo:

Art. 3º Essa política deverá ter por finalidade assegurar que existam medidas adequadas de reabilitação profissional ao alcance de todas as categorias de pessoas deficientes e promover oportunidades de emprego para as pessoas deficientes no mercado regular de trabalho.

Art. 4º Essa política deverá ter como base o princípio de igualdade de oportunidades entre os trabalhadores deficientes e dos trabalhadores em geral. Dever-se-á respeitar a igualdade de oportunidades e de tratamento para as trabalhadoras deficientes. As medidas positivas especiais com a finalidade de atingir a igualdade efetiva de oportunidades e de tratamento entre os trabalhadores deficientes e os demais trabalhadores, não devem ser vistas como discriminatórias em relação a estes últimos. (BRASIL, 1991)

No Brasil, esta Convenção foi promulgada pelo Decreto Nº 129, de 22 de maio de 1991 e posteriormente revogada pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019 que consolidou as convenções da OIT. A lacuna temporal evidencia a morosidade de promulgação no Brasil de tal política. Se este documento, ou seja, se a teoria demorou tanto para valer no Brasil, quicá a prática!

Em que pese as críticas marxistas (MARX, 2002) e freirianas (FREIRE, 1996) sobre o modelo econômico social de uma educação pensada para o trabalho, o reconhecimento da pessoa com deficiência enquanto membro laboralmente produtivo da sociedade, possibilitou a abertura de portas educacionais que até então estavam fechadas. Embora a escola possua função social que extrapole a criação e aprimoramento de força de trabalho para manutenção do mercado de trabalho, é inegável que esta é uma motivação relevante na busca da escolarização formal.

Finalmente, em 1994, a partir da Conferência Mundial sobre Educação Especial publicou-se a Declaração de Salamanca que estabeleceu as bases para a instituição de uma educação inclusiva, tratando-a como direito baseado no princípio da igualdade.

A Declaração de Salamanca estabelece, entre outros parâmetros, que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994)

Embora a terminologia “necessidades educacionais especiais” utilizada na Declaração (BRASIL, 1994) tenha sido substituída atualmente pela legislação brasileira por “pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015), a ideia de acomodar estes estudantes em uma pedagogia centrada na criança e que seja capaz de satisfazer suas necessidades educacionais, permanece atual.

Embora, particularmente, eu não seja defensora do conceito de mínimo a ser ofertado, estado-mínimo e afins, não posso deixar de mencionar que a atuação pedagógica centrada na criança, diante de todos os modelos educacionais já experimentados, é o mínimo que se pode esperar. Não podemos aceitar que, após a experiência vivida com a escola tradicional, centrada no professor, nosso modelo educacional não seja centrado no aluno, em suas dificuldades, potencialidades, habilidades e especificidades.

Podemos verificar que as disposições trazidas em Salamanca são no sentido de assegurar a todos uma política educacional inclusiva, e, com o risco de ser redundante, inclusive às pessoas com deficiência e transtornos relacionados à aprendizagem.

A efetivação prática disto, no entanto, demanda a criação de políticas públicas educacionais específicas, as quais a própria declaração demandou, que incluem: prioridade política é financeira à viabilização da escola inclusiva, a adoção do princípio de educação inclusiva através de leis e políticas públicas, criação de mecanismos que permitam a

participação da sociedade no processo de construção e avaliação de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva, oferta de formação aos professores:

A saber:

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (BRASIL, 1994)

É importante compreendermos que o rol de demandas não restringe os Estados-Parte a promoverem somente as ações explicitamente impostas, que consistem em ações mínimas. A adoção de práticas inclusivas que superem o acordado e que possuam também por objetivo a garantia de acesso, permanência e sucesso educacional dos estudantes é o cerne desta Declaração, de modo que a atuação para mais fica à critério de cada membro signatário.

O documento supracitado é um dos marcos mais importantes no que diz respeito ao tratamento igualitário da pessoa com deficiência no âmbito educacional e ao ser signatário dela o Brasil assumiu formalmente um compromisso internacional, reconhecendo a necessidade de assegurar que o serviço educacional prestado permita a igualdade de oportunidades e desenvolvimento pleno das potencialidades de cada educando, tanto na esfera pública, quanto na privada (a qual deve regulamentar e fiscalizar).

Em 1996 foi promulgada e sancionada a Lei 9 394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que permanece vigente. Referida lei trouxe no texto original dentre seus dispositivos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

...

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996)

Tal inciso teve sua redação alterada pela Lei Nº 12.796/2013, passando a vigorar da seguinte maneira:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

...

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

Podemos perceber que houve uma ampliação do alunado da educação especial, que taxativamente abrangeu os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, nomenclatura anteriormente utilizada para identificar estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo e outros transtornos integrantes do antigo CID 10 F84 (BRASIL, 2021), e alteração na nomenclatura utilizada, superando-se a associação capacitista de pessoa com deficiência à pessoa necessitada.

Especificamente no tocante à Educação Especial, desde sua publicação em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu mudanças significativas, sendo alterada pelas Leis nº 12.796, de 2013. e nº 13.632, de 2018, vez que a mudança de uma perspectiva integracionista para uma perspectiva inclusiva ocorreu no período em que referida lei já estava em vigor. (BRASIL 1996)

Na tabela comparativa que se segue é possível identificar que as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação passaram a compor o público da educação especial. Veja-se:

TABELA 1 – Quadro comparativo – alterações de redação original da LDBN quanto à inclusão da pessoa com deficiência

LDBN – texto original promulgado em 1996	LDBN – redação atual – texto em vigor	
Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais . § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado,	Art. 58. Redação do <i>caput</i> modificada pela Lei nº 12.796, de 2013. § 1º inalterado § 2º inalterado § 3º Acrescentado pela Lei nº 13.632, de 2018.	Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos

na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.	Art. 59. Redação do <i>caput</i> modificada pela Lei nº 12.796, de 2013. I – inalterado. II - inalterado. III - inalterado. IV - inalterado. V - inalterado.	globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. ... § 3º A oferta de educação especial, nos termos do <i>caput</i> deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora. Grifos da autora. Dados: BRASIL (1996); BRASIL (2013); BRASIL (2018).

É possível identificarmos através do quadro acima que além da mudança da nomenclatura utilizada para a pessoa com deficiência, originalmente “educando portador de necessidades especiais” ou de “educandos com necessidades especiais”, ocorreu também a ampliação e especificação do público da educação especial, que passou a incluir “educandos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 1996; BRASIL 2013; BRASIL 2018)

Essa ampliação na redação implica na ampliação do público deste atendimento e implica na necessidade de atualização da regulamentação, bem como na criação de políticas públicas que viabilizem um atendimento efetivo e de qualidade.

Assim, podemos observar o reflexo das convenções e tratados internacionais na legislação interna do Brasil, pois as alterações de redação e acréscimos verificados estão diretamente relacionados à efetivação de uma educação inclusiva, tal como previsto pela Declaração de Salamanca.

A Lei Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 também é um marco na conquista dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil, pois dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, dentre as quais figuram as pessoas com deficiência. As disposições acerca desta prioridade constituem ações afirmativas que visa igualar aqueles que por barreiras de diversos tipos encontram-se em posição de desigualdade. Assim, depreende-se da análise das contribuições por ele trazidas que a promulgação deste documento legal se apresenta como ferramenta na consolidação da dignidade da pessoa humana e efetivação da igualdade material.

Ações afirmativas podem ser compreendidas como “todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo” (FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C, 2018, p. 13).

Estas ações se destinam, portanto, a assegurar direitos e garantias a todos os indivíduos da sociedade, de modo a promover a igualdade material, já abordada em outro momento (vide capítulo 2). Ações afirmativas podem ser compreendidas como ferramentas do Estado Democrático de Direito, pois se apresentam como verdadeiros instrumentos de viabilização do exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, a legislação em comento, ao trazer prioridade no atendimento, desigualou o tratamento de modo a promover a igualdade material.

Ainda no ano 2000, no Brasil, foi promulgada a Lei Nº 10.098 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Referida lei trata especificamente dos elementos da urbanização; do desenho e da localização do mobiliário urbano; da acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo; da acessibilidade nos

edifícios de uso privado; da acessibilidade nos veículos de transporte coletivo; da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização; disposições sobre ajudas técnicas e das medidas de fomento à eliminação de barreiras. (BRASIL, 2000)

Embora a Lei Nº 10.098/2000 não trate especificamente de políticas educacionais de inclusão, é inegável sua contribuição no sentido de tornar o ambiente escolar acessível à pessoa com deficiência, pois o espaço físico também precisa propiciar que os direitos educacionais sejam efetivados, minimizando-se todas as barreiras destes indivíduos. Importa destacar que desde o trajeto do estudante de sua residência até os materiais a serem utilizados em sala de aula, tudo precisa ser acessível. (BRASIL, 2000)

Embora referido legislativo tenha sido sem dúvidas um marco legal e histórico no movimento de construção e consolidação dos direitos da pessoa com deficiência, se limitou a tratar dos recursos de acessibilidade física, sem abordar outras barreiras que nos cerceiam, como as atitudinais.

Merece destaque também a instituição, pela mesma lei, no âmbito da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, do Programa Nacional de Acessibilidade, com dotação orçamentária específica, enquanto medida de fomento à eliminação de barreiras. (BRASIL, 2000)

A previsão de um orçamento especificamente destinada para este fim indica uma preocupação do poder público em viabilizar as políticas de acessibilidade estabelecidas. Contudo, em razão da limitação trazida pelo tempo e pelo recorte da pesquisa, não será possível tecer maiores comentários quanto à efetividade e o impacto desta dotação financeira na promoção da finalidade a qual se propõe. Assim, sugere-se que sejam feitas pesquisas futuras nesta temática.

Em 2002 com a promulgação do Código Civil brasileiro, Lei Nº 10.406, outro divisor de águas foi estabelecido, isso porque, diferentemente do código anterior que datava de 1916, ou seja, período muito anterior a promulgação da própria Constituição Federal o Código Civil de 2002 tratou dos direitos da pessoa com deficiência numa perspectiva mais humanizada, embora ainda não tutelasse estes indivíduos de forma plena.

A título exemplificativo, o Código Civil de 1916 denominava as pessoas com deficiência mental como “loucos de todo o gênero” em razão do instituto da interdição impedia estes indivíduos de realizar de forma pessoal qualquer dos atos da vida civil. Já o código em vigor apresentou nova redação, todavia manteve a determinação de incapacidade

absoluta para as pessoas com “enfermidade ou deficiência mental”, prevendo interdição e curatela permanentes. (BRASIL, 1916)

Assim, quando em 2006 a ONU elaborou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência vivenciou-se de fato um novo capítulo nesse registro de conquistas por direitos. Importa mencionar que o Brasil é signatário deste documento e que em razão dos direitos nela tutelados serem compreendidos como direitos humanos, o status deste documento é de Emenda Constitucional, ou seja, a convenção passou a valer como norma superior em relação às infraconstitucionais (leis, decretos, resoluções e outras) a partir da data de sua recepção, que ocorreu somente em 2009 através da publicação do Decreto Nº 6.949/2009.

Dentre os importantes reconhecimentos trazidos pela referida convenção destaca-se o da importância, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas. Mediante a isso, a pessoa passa a ser vista como protagonista de sua própria história, sujeito capaz e independente.

Precisamos, no entanto, deixar de lado eventual ideia equivocada de que sujeito capaz, autônomo e independente é aquele que lida com todas as demandas que encontra de forma totalmente satisfatória aos seus olhos e aos da sociedade. O “ser independente” não é sinônimo de ser autossuficiente para toda e qualquer situação, afinal, nós seres humanos somos dependentes uns dos outros, prova disso é a própria vida em sociedade.

Assim, não é plausível esperar de um indivíduo, seja ele pessoa com ou sem deficiência, que viva sua vida sem necessitar de qualquer suporte de outras pessoas. Convenhamos que até mesmo as máquinas mais tecnológicas precisam de suporte e intervenção em algum momento.

O reconhecimento da autonomia e da independência da pessoa com deficiência implica na compreensão de que a deficiência por si só não retira do indivíduo o poder de tomada de decisão ou a compreensão das consequências de seus atos. Implica em abandonar a perspectiva capacitista, que nivela pela ideia preconcebida de incapacidade, reproduz estigmas e exclui o indivíduo.

A convenção estabeleceu ainda um caminho para a transformação da educação, dispondo sobre diretrizes para uma nova configuração, vez que trouxe como princípios, por exemplo, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; o respeito pelo

desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. A concretização destes objetivos é impensável sem que a escola passe a ser um ambiente inclusivo, capaz de acolher e trabalhar com todos dentro de suas especificidades.

Outro importante marco foi a promulgação da Lei Berenice Piana, Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo entre outros o direito ao profissional de apoio especializado nos casos de matrícula em turma do ensino regular com comprovada necessidade.

Finalmente, no ano de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão, também denominada Estatuto da Pessoa Com Deficiência, foi promulgada. Referida lei trata dos direitos destes indivíduos numa perspectiva de inclusão, tratando: da igualdade e da não discriminação; do atendimento prioritário; dos direitos fundamentais; do direito à vida; do direito à habilitação e à reabilitação; do direito à saúde; do direito à educação; do direito à moradia; do direito ao trabalho; da habilitação profissional e reabilitação profissional; da inclusão da pessoa com deficiência no trabalho; do direito à assistência social; do direito à previdência social; do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer; do direito ao transporte e à mobilidade; da acessibilidade; do acesso à informação e à comunicação; da tecnologia assistiva; do direito à participação na vida pública e política; da ciência e tecnologia; do acesso à justiça; do reconhecimento igual perante a lei; dos crimes e das infrações administrativas (praticados contra pessoas com deficiência). (BRASIL, 2015)

O Artigo 1º do Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece a finalidade deste instrumento legal, dispondo “in verbis”:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. (BRASIL, 2015)

Outro artigo desta lei que merece menção é o artigo 2º, que especifica quem é considerada pessoa com deficiência. Importa relembrar que aqueles que possuem transtornos

não abarcados pela definição apresentada no artigo supracitado não são considerados deficientes, em razão do princípio da legalidade. (BRASIL, 2015)

Contudo, conforme vimos anteriormente, esta definição não é suficiente para uma classificação inequívoca dos transtornos, deficiências e comorbidades.

Vale mencionar ainda que, no caso específico da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, há lei específica que determina de forma expressa em seu artigo 1º, § 2º que “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. (BRASIL, 2012)

Assim, o público titular destes direitos foi estabelecido, de modo que o poder público não pode deixar de assegurar o cumprimento dos direitos específicos da pessoa com deficiência aos que tem um dos impedimentos elencados no dispositivo supracitado.

Outro direito da pessoa com deficiência em contexto educacional é o direito a um auxiliar para prestar suporte às suas necessidades específicas. É válido observarmos que a nomenclatura do auxiliar difere entre as leis analisadas para esta pesquisa. No caso específico do auxiliar, foram analisadas a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme discorrerei a seguir.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) utiliza a nomenclatura “profissional de apoio escolar”. Especificando que:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

(..)

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015)

Podemos verificar que a além da denominação “profissional de apoio escolar” trazida pela lei supracitada, houve uma preocupação do legislador em especificar as atividades a serem desempenhadas por este profissional. De acordo com tal definição, este profissional é o responsável por prestar o suporte às atividades de alimentação, higiene e locomoção, além de atuar como apoio nas atividades escolares. Contudo não há, perante esta legislação, a exigência de formação para este profissional, seja ela acadêmica ou não.

Já a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista utiliza o termo “acompanhante especializado” (BRASIL, 2012), e o decreto

que a regulamentação esclarece que tal especialização se daria “no contexto escolar” (BRASIL, 2014), conforme passaremos a analisar.

Referida Política estabelece, em seu artigo 3º, parágrafo único, que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” (BRASIL, 2012)

Assim, com o advento do decreto, a especialização a que se refere o artigo 3º passa a ser uma especialização no contexto escolar e deve ser fornecida mediante a comprovação da necessidade. Ocorre que, embora este instrumento tenha elucidado alguns questionamentos, deixou outros igualmente importantes sem resposta, por exemplo: quem é o profissional competente para comprovar a necessidade de apoio às atividades que ocorrem em ambiente escolar? O que é especialização no contexto escolar?

Na falta de uma resposta definitiva cada ente da federação a partir de sua própria interpretação analisa o texto da lei e estabelece protocolos para conceder o serviço de apoio à pessoa com deficiência.

Destaca-se que a expressão “acompanhante especializado” não especifica qual seria a especialização a qual o legislador se referiu, de modo que diante da ambiguidade de interpretação surgiu a necessidade de criação de um decreto para regulamentar este e outros pontos da lei em questão, a saber o Decreto nº 8.368 de 02 de dezembro de 2014.

Referido decreto estabelece:

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

§ 1º O direito de que trata o caput será assegurado nas políticas de educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, de acordo com os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012. (BRASIL, 2014)

Podemos observar que, apesar da tentativa de elucidação das dúvidas acerca da formação mínima exigida para este “acompanhante especializado”, o conceito trazido pelo decreto de “acompanhante especializado no contexto escolar” não determina se esta especialização estaria relacionada à formação acadêmica, à cursos de especialização,

formações específicas para tal atuação ou ainda se diria respeito à experiência prática de docência.

Em 2013 então o MEC emitiu a Nota Técnica nº 24 a fim de orientar os sistemas de ensino acerca da implementação da Lei nº 12.764/2012, esclarecendo que a adoção do acompanhante especializado se justifica, quando à necessidade específica do aluno autista não for atendida a partir das mesmas práticas e cuidados disponibilizados aos demais alunos. Esta nota reafirma ainda que este acompanhante seria no sentido da promoção de acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção no contexto escolar. Este serviço, portanto, deve ser destinado aos discentes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção de maneira autônoma e independente. (BRASIL, 2013)

Algo que precisamos assimilar é que, de acordo com esta nota técnica, o acompanhante especializado não substitui a escolarização, tampouco o Atendimento Educacional Especializado, devendo ocorrer de forma concomitante e articulada a estes. Vale destacar ainda que a o referido documento estabelece que a necessidade da manutenção e eficiência devem ser avaliados regularmente pela escola e pela família, reforçando a ideia de um processo educacional participativo. (BRASIL, 2013b)

É possível perceber que o tema foi de fato ganhando forças a partir da influência dos organismos nacionais e internacionais, pois a pessoa com deficiência, ao menos do ponto de vista legal, passou a ser vista como parte da sociedade, não mais como sujeito paralelo, marginalizado. Contudo, é sabido que entre a letra da lei e sua aplicação do mundo fático há uma lacuna causada por fatores diversos, a famigerada distância entre teoria e prática, dentre os quais destaco: falta de conscientização acerca da existência dos direitos para requerer sua efetivação, necessidade de regulamentação para operacionalizar a aplicação, necessidade de mecanismos para demandar ao Poder Público, tanto na via administrativa, quanto na via judicial (através por exemplo do Ministério Público, da Defensoria Pública - criada somente no ano de 2004 e da advocacia particular), morosidade do poder judiciário, falta de políticas públicas, limites orçamentários e outros.

Portanto desde sua criação os objetivos deste instrumento normativo são no sentido de promoção da igualdade. Igualdade aqui não pode ser confundida com tratamento isonômico, pois no tratar desiguais com isonomia resultaria na promoção de uma sociedade ainda mais desigual. A igualdade perseguida pelo estatuto é a mesma pregada pela Constituição Federal, igualdade material.

Nesse sentido, a criação de políticas afirmativas é essencial, conforme ensina Menezes (2001, p. 29)

Ação Afirmativa, tem por finalidade implementar uma igualdade concreta (igualdade material), no plano fático, que a isonomia (igualdade formal), por si só, não consegue proporcionar. Por esse motivo, observa-se que os programas de ação afirmativa normalmente são encontrados em países que, além de consagrarem a igualdade perante a lei, também reprimem, quase sempre no âmbito penal, as práticas mais comuns de discriminação. Portanto, até no aspecto temporal, a ação afirmativa normalmente apresenta-se como um terceiro estágio, depois da isonomia e da criminalização de práticas discriminatórias, na correção de distorções sociais.

Após a vigência da Constituição Federal e das eleições presidenciais ocorridas em 1989, a década de 1990 é o marco histórico de estabelecimento e ajustes das políticas educacionais mediante a influência neoliberal. Tais políticas passaram a considerar a agenda das agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), por exemplo. (MARONEZE; LARA, 2009)

Estas agendas incluíam, dentre outras recomendações, a concessão de maior autonomia às escolas, primando pela descentralização e participação da comunidade, e a criação da possibilidade de tomada de decisões por parte deste coletivo que compreendia a captação de recursos financeiros. Esta influência trouxe um caráter economicista para as políticas educacionais. (MARONEZE; LARA, 2009)

E foi neste cenário que as políticas educacionais que trataremos neste momento foram forjadas. As políticas ou ações afirmativas implantadas no Brasil referentes ao atendimento da pessoa com deficiência em todas as esferas da vida, por si só constituiriam um objeto de pesquisa a ser minuciosamente escrutinado. Todavia, em razão do contexto da presente pesquisa e da escolha metodológica realizada, trataremos sucintamente de três políticas públicas vigentes em âmbito nacional, por estarem diretamente relacionadas com a temática desta pesquisa.

São elas: o PDDE – Escola Acessível, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a oferta de formação continuada em nível nacional através da plataforma AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC)).

O PDDE – Escola Acessível foi criado em 2007 através do Decreto Nº 6.094/2007 e é um dos programas oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola, criado pelo governo

federal em 1995. Em seu manual de execução o Ministério da Educação apresentou este programa como uma política pública que visa assegurar o direito à educação e promover a autonomia e independência do alunado da Educação Especial, conforme definição nacional que inclui somente alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, nos termos da LDBN (BRASIL, 1996) no contexto escolar. (MEC, 2011)

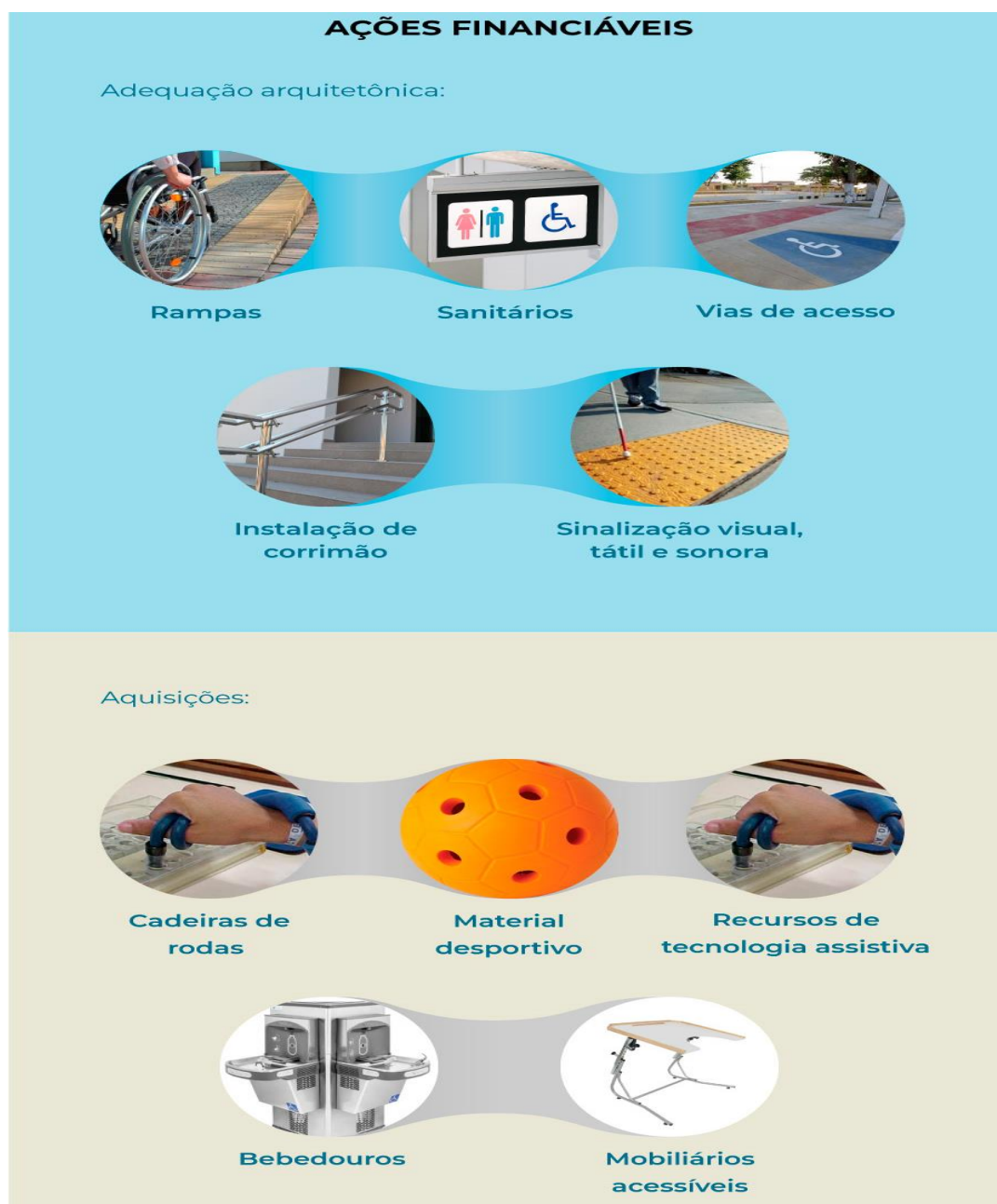
Este programa foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e articulado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao ministério para fins de aporte financeiro e prestação de contas.

Tal programa se propôs, quando de sua criação a ser modificador da organização dos sistemas de ensino, alegando que este visava assegurar a matrícula do público da educação especial em turmas do ensino comum com a oferta concomitante de Atendimento Educacional Especializado. (MEC, 2011).

O objetivo geral do Programa era a promoção da acessibilidade e inclusão do alunado da educação especial em classes do ensino comum. Por recursos de acessibilidade entendem-se neste contexto as acessibilidades referentes ao ambiente físico, recursos didáticos e pedagógicos, bem como os relacionados à comunicação e informação. A fim de atingir tais objetivos o MEC atribuiu responsabilidades a si próprio, através da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), às prefeituras e secretarias estaduais de educação e do Distrito Federal, bem como aos estabelecimentos de ensino. (MEC, 2011)

No sítio oficial do MEC na internet, podemos encontrar algumas das ações financiáveis pelo PDDE - Escola Acessível, como adequações arquitetônicas que incluem rampas, sanitários adaptados, vias de acesso, instalação de corrimão e sinalização visual, tátil e sonora além da possibilidade de aquisição de cadeiras de rodas, materiais desportivos, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros adaptados e mobiliários acessíveis. Vejamos:

FIGURA 2 - Exemplos de ações financiáveis pelo PDDE – Escola Acessível



Fonte: MEC, 2024.

Como o próprio nome indica, o Programa Dinheiro Direto na Escola – Escola Acessível, adotou uma metodologia de execução que consiste, desde sua criação, no cadastro das secretarias e estabelecimentos de ensino e elaboração do plano de atendimento que, se validado, assegura o repasse de recursos financeiros para aquisição de bens e serviços relacionados ao objetivo do Programa. Após a execução do Plano de Atendimento, a unidade executora, como é chamada a responsável pelo estabelecimento de ensino deve prestar contas dos gastos ao FNDE. (MEC, 2011)

Importa comentarmos que o PDDE- Escola Acessível é uma política pública que sofreu algumas modificações desde sua criação, mas que permanece vigente, sendo denominado agora de “Escola Acessível”. De acordo com o MEC, entre 2007 e 2008, foram atendidas 2.543 escolas. Atualmente o recurso é oferecido por meio do PDDE Interativo às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. (MEC, 2024)

Em 2008 foi criada pelo governo federal a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um importantíssimo marco regulatório para a garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum. Referido documento, partindo da perspectiva dos direitos humanos, tratou da Educação Especial como o viés inclusivo apregoadado em Salamanca (BRASIL, 1994)

A compreensão do processo educacional enquanto instrumento de promoção (des)igualdade veio reconhecida nele, trazendo a concepção de que:

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (BRASIL, 2008)

Esta perspectiva denota o viés inclusivo do referido documento e o reconhecimento das fragilidades estruturais do sistema educacional vigente que podemos depreender da leitura possuía, até então processos normativos que distinguiam os alunos e, razão de suas características físicas, culturais, sociais e linguísticas. Este é o reconhecimento de que a educação brasileira era até então excludente e a partir deste reconhecimento estabelece-se uma nova política com o desafiador objetivo de promover uma educação especial de fato inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, definiu a forma como se daria oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, bem como definiu seu público. A saber:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008)

Podemos perceber, portanto, que este documento criou uma nova modalidade de atendimento educacional da pessoa com deficiência, de alunos com transtornos globais do desenvolvimento (nomenclatura anteriormente utilizada para identificar pessoas com transtornos atualmente denominados Transtorno do Espectro do Autismo) e altas habilidades/ superdotação. Tal modalidade é a oferta de Atendimento Educacional Especializado em turmas de Salas de Recursos Multifuncionais que é de oferta obrigatória nos sistemas de ensino e “deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional”. (BRASIL, 2008)

Importa comentar que as Salas de Recursos, conforme ensina Bondezan (2012) já existiam no Brasil desde 1970, mas foi a partir desta Política que o modelo de atendimento passou a constituir a oferta de um serviço próprio, com objetivos específicos e não de caráter complementar como era praticado anteriormente.

Ao mesmo tempo, criou-se uma nova forma de atendimento para alunos com transtornos funcionais específicos, mas diferente da oferta de turmas específicas para oferta de AEE, o atendimento a eles se daria conjuntamente com o ensino comum. (BRASIL, 2008)

Conforme estabelecido pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, no documento intitulado “Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica”:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008)

Destaco que, de acordo com a política nacional, estudantes com transtornos funcionais específicos e outros transtornos relacionados à aprendizagem que não sejam equiparados por lei a deficiência não tem direito ao AEE em Sala de Recursos Multifuncionais. (BRASIL, 2008)

Bondezan (2012) ao comentar o assunto analisa que o Estado, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), afim de incentivar a oferta deste atendimento, estabeleceu através do

Decreto nº 6.571/2008 que os alunos matriculados em SRM seriam contabilizados duplamente para fins de repasse financeiro.

Outra importante política pública visando a educação inclusiva é a formação continuada dos docentes nas temáticas relacionadas à educação inclusiva, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e outras correlatas. A nível nacional, para este trabalho, vamos comentar acerca da Plataforma AVAMEC.

A partir do ano de 2022 o MEC passou a ofertar pela primeira vez, através da referida plataforma, cursos gratuitos à nível nacional voltados para docentes na área de educação especial. Naquela oportunidade foram ofertadas 140.000 (cento e quarenta mil) vagas ao todo, divididas entre os 9 (nove) temas integrantes da área educacional. Os cursos eram através da metodologia EAD (Ensino à Distância), autoinstrucionais e possuíam carga horária de 90 horas cada um, todos certificados pelo MEC. (MEC, 2022)

Como vimos anteriormente, a formação de professores nesta temática é um dos comandos trazidos pela Declaração de Salamanca, dada a necessidade de atualização dos conhecimentos e busca por estratégias que se mostrem mais efetivas para o processo de ensino aprendizagem. (BRASIL, 1994)

Nesse sentido, grandes nomes da pedagogia como Paulo Freire o fazer pedagógico demanda de saberes específicos e de intencionalidade. Isto mencionar que, na obra “Política e educação”, referido autor defendeu que “A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude.” (FREIRE, 1993, p. 22)

Por todo o exposto neste tópico, foi possível percebermos que a história do reconhecimento de direitos da pessoa com deficiência e/ou com transtornos de aprendizagem teve, apenas recentemente, marcos legislativos e de políticas públicas capazes de impactar de fato a forma como estes indivíduos eram vistos e tratados pelo ornamento jurídico. A passos lentos a pessoa com deficiência vai sendo reconhecida como sujeito social, dotado de direitos e deveres, como parte da sociedade e não mais como marginal.

Assim, em que pese haver inúmeros desafios a serem superados doravante, é preciso reconhecer que o processo histórico de construção dos direitos da pessoa com deficiência é marcado por vitórias e conquistas, como pôde ser evidenciado através da análise realizada.

3.2 Políticas Públicas Municipais de Foz do Iguaçu – PR para Atendimento Educacional da Pessoa com Deficiência – análise da legislação e instrumentos normativos vigentes

Neste tópico vamos tratar especificamente das políticas públicas educacionais municipais vigentes na cidade de Foz do Iguaçu – PR relacionadas ao atendimento educacional da Pessoa com Deficiência. Para tanto nos debruçaremos sobre a legislação municipal vigente, decretos municipais, instruções normativas e resoluções, para compreender as práticas do município, do ponto de vista teórico e legal.

A análise a ser feita neste tópico parte de uma abordagem qualitativa, analisando-se as políticas públicas municipais face às federais e estaduais. Espera-se verificar se o município em comento possui ou não políticas públicas voltadas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Inicialmente, precisamos sinalizar que cada estado e município da federação, respeitada a competência legislativa atribuída pela Constituição Federal Brasileira, tem autonomia para elaborar as próprias políticas públicas que viabilizem a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, de modo que, dadas as proporções continentais do Brasil, as políticas públicas educacionais visando a inclusão da pessoa com deficiência, não são necessariamente uniformes.

A norma constitucional estabelece que de forma exclusiva, privativa, comum ou concorrente, cada ente da federação possui competência para legislar sobre determinados assuntos. (BRASIL, 1988)

De acordo com Mendes (2008) esta repartição de competências consiste em atribuir a cada ente federativo a matéria que lhe seja específica e tem por objetivo otimizar a eficácia do Estado, de modo a minimizar conflitos de normas e economizar recursos.

Para tanto, a atribuição feita pela Constituição Federal (1988), estabelece que a predominância legislativa se dá de acordo com os interesses envolvidos. De modo que, assuntos de interesses predominantemente nacionais são tratados pela União, os estaduais pelo estado e os de interesse local pelos municípios.

Conforme mencionado anteriormente, a competência pode ser exclusiva de determinado ente, não podendo ser delegada. Pode ser ainda uma competência privativa, disposta no Artigo 25 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que implica na previsão de que determinado ente pode legislar sobre um assunto específico, mas que, mediante

formalização, pode ser delegada a outro. Há também a competência comum, disposta no Artigo 23 da CF/1988, que coloca os entes da federação em condições de igualdade para legislar sobre determinada matéria e a competência concorrente disposta no Artigo 24 da CF/1988, que permite que o ente legisle de forma plena no caso de não haver norma federal ou de forma suplementar, tratando das eventuais omissões deixadas pela legislação hierarquicamente superior. (MENDES, 2008)

Especificamente para esta pesquisa, vamos tratar de maneira mais pormenorizada a cerca da competência comum e da competência concorrente, vez que estamos analisando as políticas públicas de um município.

Nos assuntos de interesse local, portanto, o município possui competência para legislar de forma comum, desde que não contrarie legislação federal e/ou estadual, que são hierarquicamente superiores. Ou seja, é permitido que se criem leis municipais tratando dos mesmos assuntos já abordados por lei federal e por lei estadual, de modo a permitir tratar das especificidades dos interesses locais.

O município pode ainda, legislar de forma concorrente com o estado do qual faz parte e com a União, quando não houver lei tratando de determinado assunto, desde que não haja vedação constitucional para tanto, ou que a legislação existente seja omissa em contemplar assuntos de interesse local.

No caso em comento, precisamos considerar então que são aplicáveis à educação pública municipal de Foz do Iguaçu – PR, as leis federais, leis estaduais e leis municipais. Cabe destacarmos ainda que, desde o ano de 2023 este município possui sistema educacional próprio, de modo que, em que pese serem aplicáveis as leis estaduais, as instruções normativas e resoluções emitidas pela Secretaria de Estado da Educação para orientar os membros do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por não se constituírem como leis, mas como instrumentos normativos administrativos, não são aplicáveis neste contexto. Isso se dá, pois, a competência legislativa tratada pela constituição trata exclusivamente de leis, não abrangendo os atos administrativos.

Diante na análise já realizada em âmbito federal da legislação vigente e da desvinculação do município de Foz do Iguaçu – PR com o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, abordar-se-á de forma sucinta a legislação e instrumentos normativos municipais em vigor referente às políticas públicas educacionais.

Um dos marcos legislativos municipais com relação aos direitos da pessoa com deficiência é a Lei Nº 3.708, de 9 de junho 2010, que instituiu a obrigatoriedade da inclusão

da Língua Brasileira de sinais - Libras - no currículo escolar no âmbito do município de Foz do Iguaçu. (FOZ DO IGUAÇU, 2010)

Referida lei dispõe em seu Artigo 1º que: “A partir do ano de 2011, o Sistema Municipal de Educação de Foz do Iguaçu deverá adotar as medidas necessárias para a efetiva implantação da obrigatoriedade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - no currículo escolar das instituições de ensino que o compõem”. (FOZ DO IGUAÇU, 2010)

Tal lei determinou que o município deveria ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para os alunos surdos; além de manter escolas com: professor de LIBRAS, tradutor e intérprete de Libras para a Língua Portuguesa, professor para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos específicos, em turno contrário ao da escolarização regular; entre outros.(FOZ DO IGUAÇU, 2010)

Ocorre que, analisando a legislação municipal, foi possível verificar que quando da sanção da lei supracitada, as escolas da cidade de Foz do Iguaçu não integravam um Sistema Municipal de Ensino, estando vinculadas exclusivamente ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná, sujeitando-se, portanto, às determinações da Secretaria de Educação do Estado, que preveem o atendimento em outros moldes, a exemplo, a oferta de tradutor-intérprete em ensino regular e manutenção de escolas bilíngues para surdos.

A criação do Sistema Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu ocorreu somente no ano de 2023, a partir da promulgação da Lei Municipal nº 5.247, de 17 de abril, que estabeleceu ainda as políticas da educação no âmbito do Município para as questões de interpretação legal e de emissão de normas complementares para o ensino e educação e, de acordo com a análise documental feita, desde sua vigência não ocorreu nenhuma modificação na legislação ou instruções normativas que orientam o atendimento ofertado ao educando surdo em âmbito municipal.

Embora não faça parte da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR, portanto não integra objeto da presente pesquisa, vale mencionar que há no município uma escola bilíngue para surdos que é parte do Sistema Estadual de Ensino. A Escola Lucas Silveira (vinculada à Associação de Pais e Amigos dos Surdos Foz do Iguaçu - APASFI) possui termo de colaboração com o município de Foz do Iguaçu, nos termos do disposto no Decreto

Municipal nº 25.598, de 26 de maio de 2017, na Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, na Lei Orçamentária Anual nº 5.366 de 28 de dezembro de 2023.

No ano de 2019, foi promulgada a Lei Nº 4.698, de 21 de janeiro de 2019 que instituiu a Política Municipal de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo em seu artigo 2º:

Art. 2º São diretrizes da Política Municipal de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

- I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista;
- IV - a garantia de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas classes comuns de ensino regular, conforme o disposto no Título III da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (FOZ DO IGUAÇU, 2019)

Para a perspectiva desta pesquisa, destaca-se a previsão de um atendimento intersetorial para educandos com Transtorno do Espectro do Autismo, a participação da comunidade na elaboração de políticas públicas e a garantia de inclusão destes educandos em classes comuns do ensino regular. Em análise comparativa com a lei que instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei 12.764/12 não há nenhuma ampliação de direitos ou estabelecimento de estratégias próprias do município de Foz do Iguaçu para atendimento educacional inclusivo, contudo a existência de um instrumento legal específico dá indícios de que houve uma preocupação do município em assegurar a efetivação dos direitos destes indivíduos.

Outra lei municipal que importa mencionar é a Lei Nº 4.773, de 10 de setembro de 2019 que dispõe sobre a dispensa de parte da jornada de trabalho de Servidor Público Municipal para o acompanhamento de filho com deficiência. Embora a referida lei não esteja diretamente relacionada à inclusão educacional da pessoa com deficiência, é inegável que nos casos em que há uma demanda maior de tempo, consideradas as especificidades em alguns casos, a família encontra dificuldades em conciliar as demandas laborais com o dever atribuído pela própria Constituição Federal que estabelece em seu Artigo 205 tal responsabilidade.

Em âmbito estadual, e com abrangência do município, considerada a competência legislativa supracitada, recentemente foi promulgado e sancionado o Código Estadual da

Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 21.964 de 30 de abril de 2024, um documento extenso que instrumentaliza o exercício dos direitos previstos pela política nacional, Lei Berenice Piana, prevê a capacitação dos agentes públicos estaduais, a atuação intersetorial, e trata de elementos importantes para a consolidação da educação inclusiva, dentre eles: acesso à sistema educacional inclusivo, inclusão em classes comuns de ensino regular, matrícula prioritária, formação continuada de professores e demais profissionais da educação, adoção de medidas de apoio individualizadas, apoio escolar.

Importa explicitar que de acordo com o § 3º do Artigo 43 do referido instrumento legislativo, em âmbito estadual as escolas de educação básica na modalidade de educação especial permanecem, de modo que o atendimento dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo e/ou com outras deficiências não serão atendidos em sua totalidade em classes comuns do ensino regular, coexistindo esta opção de atendimento, a saber:

Art. 43. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com TEA, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação, conforme estabelecido pelo parágrafo único do art. 27 da Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

(...)

§ 3º As diretrizes do presente artigo não excluem o funcionamento das escolas de educação básica na modalidade de educação especial, garantindo-se a manutenção do porte escolar por meio de Convênios de Cooperação Técnica e Financeira firmados entre a Secretaria de Estado da Educação e as entidades mantenedoras de escola que ofertam educação básica na modalidade educação especial. (PARANÁ, 2024)

Vale mencionar que, em que pese não integrem a Rede Municipal de Ensino, escapando, portanto, da análise quali quantitativa desta pesquisa, atualmente, na cidade de Foz do Iguaçu – PR estão em funcionamento 4 (quatro) escolas de educação básica da modalidade especial, as quais, assim como a escola bilíngue para surdos, estão sob a gestão do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. São elas: Escola Melvin Jones (APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), Escola Cristian Eduardo Hack Cardozo (ACDD - Associação Cristão de Deficientes Físicos de Foz do Iguaçu – ACDD), Escola Alternativa (Associação Viva Bia) e Escola Karin Knebel (Centro de Adaptação Neurológica Total - Nosso Canto).

Destaco que município de Foz do Iguaçu não possui nenhuma escola de educação básica da modalidade especial em seu organograma, limitando-se a firmar termos de colaboração com as escolas do sistema estadual.

Passemos agora à análise dos documentos legais vigentes que asseguram a manutenção das turmas de classes especiais no município em foco. Conforme mencionado

anteriormente, desde abril de 2023 o município de Foz do Iguaçu – PR possui sistema próprio de ensino. Todavia, desde a aprovação do sistema não houve nenhum documento normativo que tratasse especificamente do funcionamento das referidas turmas editado após a vigência do Sistema Municipal de Educação.

Ao ser questionada sobre este aspecto, a Secretaria Municipal da Educação informou que atualmente o município permanece seguindo as disposições trazidas a Instrução Normativa Nº 03/2004 da SEED/PR que regulamenta as Classes Especiais no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná e que eram utilizadas antes da implementação do sistema municipal. (PARANÁ, 2004).

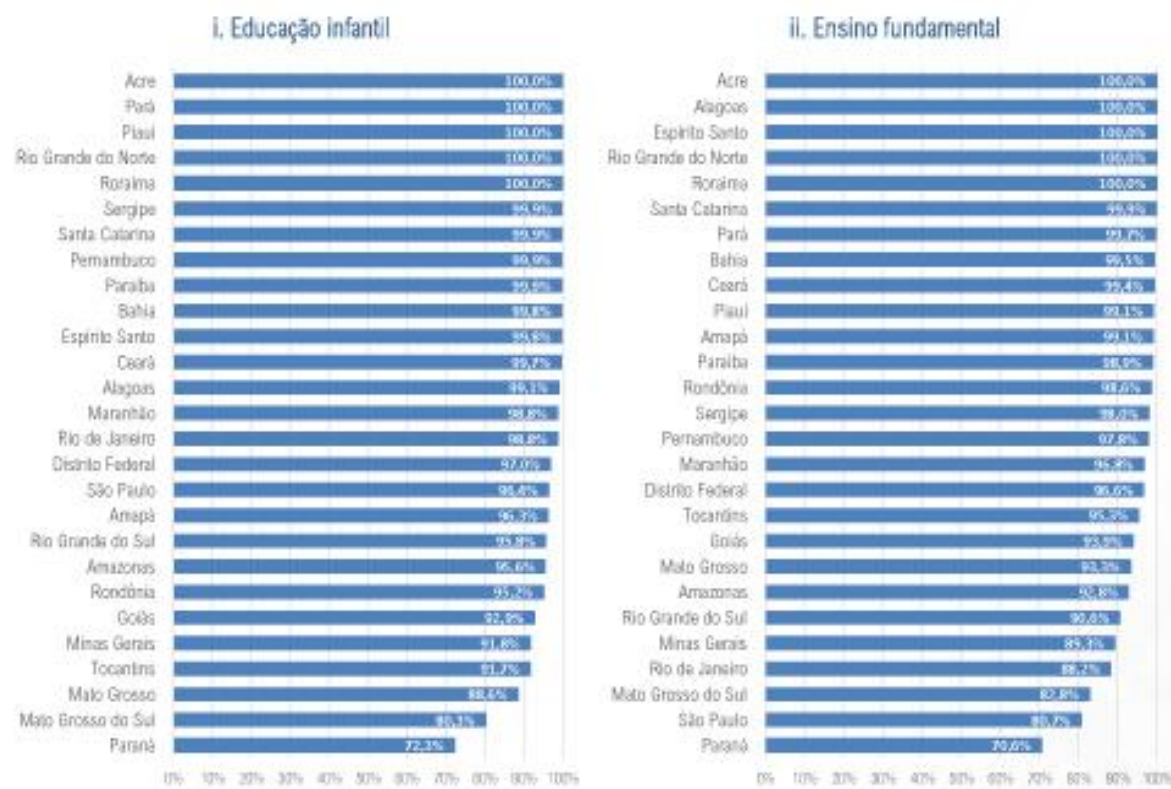
A nível estadual a Instrução Normativa Nº 03/2004, de 07 de maio de 2004, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná Estabelece é o documento que critérios para o funcionamento da Classe Especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental e traz a seguinte definição:

Classe Especial é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapas iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). (PARANÁ, 2004)

Tal instrumento normativo aponta ainda a necessidade de adaptações curriculares de metodologias, conteúdos, objetivos, avaliação, temporalidade e espaço físico de acordo com as peculiaridades do aluno matriculado em turma de Classe Especial.

Conforme podemos observar no gráfico a seguir, o Paraná é o último no ranking de alunos com deficiência incluídos em turmas do ensino comum. Ou seja, é o estado com mais alunos matriculados em turmas de Classes Especiais ou Escolas de Educação Básica da Modalidade Especial, aquele que no Brasil mais mantém alunos com deficiência matriculados em turmas específicas.

FIGURA 3 - Gráfico 38. Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação – Brasil 2022



Fonte: Inep/Censo Escolar 2022. (INEP,2022)

De acordo com os dados apontados historicamente pelo censo escolar, o número de alunos matriculados em turmas de Classe Especial ou Escolas Especiais tem reduzido ao longo dos anos, enquanto o número de matrículas destes alunos em turmas do ensino comum tem aumentado. Isso indica que há uma caminhada no sentido de práticas educacionais inclusivas em andamento, mas que ainda temos um longo caminho a percorrer.

De acordo com as políticas educacionais inclusivas em âmbito nacional, o atendimento em sistemas paralelos ao do ensino comum é contrário Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Nesse sentido a orientação do MEC é de que:

(...) a organização dos sistemas educacionais inclusivos, que supera a organização de sistemas paralelos de educação especial, investindo na articulação entre a educação regular e a educação especial. Esta concepção educacional se define pela efetivação do direito de todos à educação, tendo como princípio o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas e a valorização da diversidade. (BRASIL, sem data.)

Assim, podemos observar que ao manter turmas de classes especiais, nos moldes da política educacional do estado do Paraná o município de Foz do Iguaçu – PR age em desacordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (BRASIL, 2008). Todavia, em análise dos dados quantitativos apresentados e esmiuçados ao longo deste trabalho evidenciam que tem havido expressiva redução do número de turmas e matrículas neste tipo de atendimento.

Além da oferta de Classes Especiais, o município em comento, de acordo com dados do Censo Escolar 2024, possui turmas para oferta de Atendimento Educacional Especializado em turmas de Salas de Recursos Multifuncionais.

A nível nacional o Atendimento Educacional Especializado em turmas de Salas de Recursos Multifuncionais surgiu em 2007 (BRASIL, 2007), com o “Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” e, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) restou consolidado como uma política pública de educação inclusiva.

A nível estadual, o Atendimento Educacional Especializado das escolas que integram o Sistema Estadual do Ensino do Paraná, o AEE é regulamentado pela Resolução da GS/SEED/PR Nº 3.979/2022.

Referida resolução, em seu artigo 3º, estabelece que o público elegível para atendimento educacional especializado como um todo, dispondo que são eles os estudantes identificados com uma ou mais das seguintes condições:

- I. deficiência: impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;
- II. transtornos globais do desenvolvimento: quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com transtorno do espectro autista (TEA);
- III. transtornos funcionais específicos: transtorno de aprendizagem (disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia) ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade;
- IV. altas habilidades/ superdotação: elevado potencial (intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico) de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse. (PARANÁ, 2022)

Entre fevereiro de 2023 e abril de 2024, o município de Foz do Iguaçu publicou três instruções normativas relacionadas ao objeto desta pesquisa: As Instruções Normativas nº 05/2023, Nº 06/2023 e Nº 02/2024. A primeira trata do fluxo de avaliações psicoeducacionais, a segunda do Atendimento Educacional Especializado e a última do apoio escolar. Vale observar que estes não são os primeiros documentos publicados para tratar destes temas em âmbito municipal, contudo, nesta pesquisa far-se-á a análise apenas dos documentos em vigor.

A Instrução Normativa nº 05/2023 estabeleceu o fluxo atualizado de avaliações psicoeducacionais que orienta a matrícula em turmas que ofertam Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino. Este documento definiu os critérios e protocolo para avaliação psicoeducacional de alunos matriculados na Rede Municipal de ensino para avaliação pela Diretoria de Educação Especial /PMFI, podem ser submetidos à tal avaliação os estudantes que comprovadamente sejam pessoa com deficiência ou apresente laudo médico contendo diagnóstico clínico de transtorno relacionado à aprendizagem. (FOZ DO IGUAÇU, 2023a)

O processo avaliativo é iniciado mediante solicitação expressa da escola da Rede Municipal de Ensino na qual o aluno esteja regularmente matriculado e autorização expressa da família em documento próprio. Importa esclarecer que, nos termos da própria Instrução Normativa, a avaliação psicoeducacional aplicada consiste na realização Anamnese junto aos responsáveis, na aplicação de avaliação pedagógica de rastreio e emissão de relatório técnico-pedagógico no qual consta a sugestão de oferta Atendimento Educacional Especializado em turma de Classe Especial e/ou Sala de Recursos Multifuncionais e/ou sugestão de avaliação junto à Escola de Educação Básica da Modalidade Especial. (FOZ DO IGUAÇU, 2023a)

Notadamente há grande diferença no público do Atendimento Educacional Especializado em turmas de Sala de Recursos Multifuncionais nas diferentes esferas. Enquanto em âmbito nacional, este atendimento é ofertado somente para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, as políticas estaduais e municipais são mais extensivas, abrangendo outros transtornos como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

O Sistema Estadual de Ensino do Paraná, como vimos acima, oportuniza SRM também aos alunos com transtornos funcionais específicos (como dislexia, disortografia, discalculia e outros), contudo não contempla, por exemplo, alunos com Transtorno do Processamento Auditivo Central/ Distúrbio do Processamento Auditivo Central, Transtorno Opositivo Desafiador, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e outros. Já a Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu -PR oferta este atendimento para todos os casos supracitados. (FOZ DO IGUAÇU, 2023b; PARANÁ, 2024)

Na Rede Municipal, há ainda previsão para avaliação psicoeducacional de alunos que não tenham sido clinicamente diagnosticados, mas que apresentem em contexto escolar

baixo rendimento escolar ou indicativos de atrasos no desenvolvimento, tal como disposto pelo artigo 3º do referido documento normativo.

A saber:

Art. 3º Em caráter excepcional, a unidade escolar poderá solicitar avaliação psicoeducacional, mediante autorização da família, para alunos que não possuam diagnóstico clínico de transtorno/ deficiência ou distúrbio, desde que estes apresentem baixo rendimento escolar ou indicativos de atrasos no desenvolvimento, mesmo após a oferta e frequência do aluno em Sala de Apoio à Aprendizagem (Aprofundamento Pedagógico), além da flexibilização/adaptação das atividades e demais intervenções pedagógicas.

§ 1º O pedido de avaliação psicoeducacional não elimina a necessidade de articulação entre Professores e Coordenação Pedagógica no sentido de construir estratégias a suplementarem a formação do estudante. (FOZ DO IGUAÇU, 2023a)

De acordo com o levantamento documental e bibliográfico realizado para fins desta pesquisa, não há política pública com prática equivalente em âmbito nacional ou em âmbito estadual que vise a avaliação de alunos sem diagnóstico clínico.

Destaca-se que no município em estudo a avaliação dos alunos que não possuam comprovação clínica de transtorno e/ou deficiência se dá apenas em situações extraordinárias. Neste caso são exigidos alguns requisitos para tanto e após o processo avaliativo não há indicação para oferta de Atendimento Educacional Especializado sem parecer ou laudo clínico, conforme dispõe o Artigo 5º da Instrução Normativa supracitada. Veja-se: “Art. 5º A identificação de hipóteses diagnósticas através de Avaliação Psicoeducacional não substituirá a emissão de laudo ou relatório de avaliação emitido por profissional da área da saúde”. (FOZ DO IGUAÇU, 2023a)

Conforme especificado pela Instrução Normativa Nº 05/2023, nos casos em que são observadas dificuldades de aprendizagem consistentes nas avaliações de rastreio pedagógico, são aplicados testes que serão utilizados quando da elaboração do relatório de avaliação. De acordo com informações prestadas pela Secretaria Municipal da Educação, o objetivo da avaliação de alunos sem diagnóstico clínico, embora os relatórios não contenham indicação de matrícula em turma de AEE, é “oportunizar uma avaliação mais objetiva de suas dificuldades e potencialidades, para instrumentalizar eventual avaliação clínica”. (FOZ DO IGUAÇU, 2023a)

Um dos principais documentos a ser estudado neste trabalho é a Instrução Normativa Nº 06/2023, que trata da oferta de apoio educacional em Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino. Trata também das adaptações/ flexibilizações no ensino regular para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento,

transtornos funcionais específicos, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, deficiência visual, baixa visão ou outros acometimentos visuais e indicativos de altas habilidades/superdotação matriculados em turmas do ensino comum. (FOZ DO IGUAÇU, 2023b)

Instrução Normativa Nº 06/2023 dispõe que a oferta do Atendimento Educacional Especializado pode se dar turmas de Salas de Recursos Multifuncionais, de acordo com a especificidade do aluno e de cada tipo de Sala de Recursos, especificando entre outros: público do atendimento, horário de atendimento, parâmetros para oferta do atendimento, parâmetros avaliativos. Dispõe ainda acerca de um atendimento articulado com o ensino comum, nas escolas que atendam em tempo integral. Nele, portanto, é possível identificar o público do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da Rede Municipal de Ensino, além dos encaminhamentos didático-metodológicos do AEE. (FOZ DO IGUAÇU, 2023b)

Apesar de ambas as instruções normativas, IN nº 05/2023 e IN nº 06/2023 terem sido publicadas em período anterior à vigência do sistema municipal, não houve revogação tácita ou expressa, de modo que, de acordo com as informações prestadas pela Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu, estavam vigentes durante o período analisado, norteando o atendimento educacional.

Como explicitado acima público da Educação Especial em âmbito municipal é semelhante ao definido pelo Estado do Paraná, através da Resolução nº 3.979/2022 da GS/SEED/PR, acrescentando-se os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conforme especificado no Artigo 2º da Instrução Normativa Nº 06/2023. (PARANÁ, 2022; FOZ DO IGUAÇU, 2023b)

Na Rede Estadual de Ensino as Salas de Recursos Multifuncionais são normatizadas pela Instrução Normativa Nº 03 de 2024, que estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio das Salas de Recursos Multifuncionais. Este documento é muito semelhante à Instrução Normativa Nº 06/2023 que rege o AEE nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu, por este motivo, não faremos a análise pormenorizada do mesmo. (FOZ DO IGUAÇU, 2023b; PARANÁ, 2024)

Importa salientar que em ambos os casos, estadual e municipal, o atendimento é mais abrangente do que o estipulado à nível nacional enquanto política pública, pois o documento federal que trata do Atendimento Educacional Especializado não contempla os alunos com

transtornos funcionais específicos: transtorno de aprendizagem (disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia) ou transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade como parte deste público. (PARANÁ, 2022)

De acordo com informações prestadas pela Secretaria Municipal da Educação, apesar de não constarem de forma expressa na Instrução Normativa Nº 06/2023, também são atendidos em turmas de SRM, desde que avaliados pelo setor de Educação Especial e mediante interesse da família, alunos com Transtorno do Processamento Auditivo Central, Transtorno Opositor Desafiador e outros que impactem na aprendizagem do educando. Para todos os casos é exigida comprovação clínica mediante laudo emitido por profissional da saúde. (FOZ DO IGUAÇU, 2023b)

Assim, podemos verificar que na Rede Municipal de ensino de Foz do Iguaçu, considerando-se a legislação e instruções normativas vigentes, o Atendimento Educacional Especializado em turmas específicas deve ser ofertado preferencialmente de forma paralela ao ensino comum, através da oferta de vaga em turma de Sala de Recursos Multifuncionais. Contudo, há a possibilidade de oferta deste atendimento em turmas de classes especiais em turno de escolarização, hipótese em que o aluno frequenta uma turma exclusiva para alunos com deficiência intelectual, física, múltipla e outras, nos moldes do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Da análise feita da IN nº 06/2023 foi possível depreender que no município de Foz do Iguaçu existem três tipos de salas de recurso, classificando-se em: “Salas de Recursos Multifuncionais para atendimento de alunos da rede municipal que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos funcionais específicos”, “Sala de Recursos Multifuncionais - Deficiência Visual” e “Sala de Recursos Multifuncionais – Altas Habilidades/ Superdotação”. (FOZ DO IGUAÇU, 2023b)

Especificamente no que tange a pessoa com deficiência, o atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais ocorre em turma de “Salas de Recursos Multifuncionais para atendimento de alunos da rede municipal que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos funcionais específicos”, ou em “Sala de Recursos Multifuncionais - Deficiência Visual”, a depender da especificidade da deficiência.

Outro documento normativo afeto às políticas públicas para promoção da educação inclusiva em âmbito municipal é a instrução normativa que trata do apoio escolar. Atualmente está em vigor a Instrução Normativa Nº 02/2024, sobre a qual nos debruçaremos para melhor compreender as políticas educacionais municipais.

Este documento estabelece o protocolo para solicitação de apoio escolar para estudantes com deficiência de natureza sensorial, intelectual ou física ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na Rede Municipal de Ensino, especificando que:

Art. 1º O serviço de apoio escolar é ofertado nas instituições da Educação Infantil e no Ensino Fundamental das unidades da Rede Municipal de Ensino em Foz do Iguaçu para atender estudantes matriculados em turmas regulares do ensino comum com deficiência de natureza sensorial, intelectual, física e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na Rede Municipal de Ensino que apresentem comprovada necessidade de tal atendimento.

§1º A oferta do serviço se efetivará após comprovação da deficiência ou de condição equiparada por lei à deficiência através da apresentação de laudo médico, bem como por estudo de caso composto por observação pedagógica realizada in loco pela Equipe técnico-pedagógica da Diretoria de Educação Especial em conjunto com a equipe pedagógica da unidade de ensino comprovando a necessidade do atendimento em contexto escolar. (FOZ DO IGUAÇU, 2024)

Inicialmente, destaco que o município incluiu o acompanhante especializado, trazido pela Lei Berenice Piana e o profissional de apoio escolar, trazido pela Lei Brasileira de Inclusão como um serviço da Rede Municipal de Ensino, ao qual nomeou “serviço de apoio escolar”. (FOZ DO IGUAÇU, 2024)

A Instrução Normativa N° 02/2024, tem, em linhas gerais objetivo de especificar o público deste serviço, qual seja, educandos da Rede Municipal de Ensino que possuam diagnóstico clínico de deficiência, estabelecer o perfil do auxiliar estabelecer de um fluxo para solicitação e concessão de apoio escolar para alunos com deficiência e tratar da prestação deste serviço. (FOZ DO IGUAÇU, 2024)

Podemos assim concluir que este serviço se constitui em uma política pública municipal de atendimento educacional voltado à educação inclusiva, vez que se presta a instrumentalizar o exercício de um direito previsto em lei.

Quanto ao público destinatário desta política verifica-se que é exclusivamente a pessoa com deficiência matriculada em turmas do ensino comum. Desse modo, a oferta de apoio escolar não se estende aos estudantes que não tenham laudo atestando sua deficiência ou ainda, que tenham laudo clínico atestando transtornos de aprendizagem ou de atenção que não sejam classificados como deficiência pela legislação brasileira (como é o caso do Transtorno de Déficit de Atenção, dos transtornos funcionais específicos como discalculia, disortografia, disgrafia, entre outros) ou que não estejam matriculados em turmas do ensino regular (como é o caso dos alunos matriculados em turmas de classes especiais). (FOZ DO IGUAÇU, 2024)

Verifica-se ainda que a concessão de apoio fica restrita aos casos em que haja comprovada necessidade, comprovação a ser feita a partir da solicitação médica em conjunto com parecer pedagógico, sendo considerada a percepção da família da necessidade tão somente quando da solicitação deste atendimento e eventual pedido de revisão do parecer que denegue o serviço, sob a justificativa de que o apoio escolar está relacionado ao contexto pedagógico de aprendizagens.

Nesse sentido, a IN nº 02/2024 estabelece em seu Artigo 1º, §5º, que comprovação da necessidade deve considerar os critérios de mobilidade, locomoção, higiene, alimentação e comunicação e interação social, replicando o estabelecido pela legislação federal vigente (Lei Berenice Piana e Lei Brasileira de Inclusão). (FOZ DO IGUAÇU, 2024)

Quanto ao perfil do auxiliar no município de Foz do Iguaçu-PR é aquele estabelecido pelo Artigo 4º da IN nº 06/2024 “A função de apoio escolar poderá ser exercida por professores, em readequação funcional e/ou cujo vínculo seja de contrato temporário, agente de apoio e/ou estagiários”. (FOZ DO IGUAÇU, 2024)

Em resposta ao questionamento feito à municipalidade para fins desta pesquisa a respeito da formação desses auxiliares a Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu informou que disponibiliza estagiários de nível médio do curso profissionalizante Formação de Docentes, e de nível superior dos cursos de Letras (licenciatura), Pedagogia (licenciatura), Matemática (licenciatura), servidores municipais estatutários efetivos do cargo Agente de Apoio, cuja formação exigida é a conclusão do Ensino Médio, professores contratados em caráter temporário, de acordo com a legislação vigente, e professores em readaptação funcional que estejam aptos para tal função, consideradas as restrições pessoais de cada um e que em todos os casos é ofertada e exigida a participação em cursos de formação continuada elaborados e ofertados pela própria SMED.

Ao ser questionada acerca do critério de encaminhamento de um ou de outro profissional a SMED informou que aloca de acordo com a disponibilidade de contratação e alocação no momento de surgimento da demanda, e que são considerados ainda as prerrogativas dos servidores da educação quanto aos aspectos de lotação.

Importa mencionar que, conforme analisado e comentado anteriormente, não é exigida pela legislação vigente nenhuma formação em nível acadêmico, sendo ofertado tão somente cursos de capacitação pelo próprio município de forma presencial, virtual e híbrida.

Quanto às formações ofertadas, a SMED informou que entre os anos de 2023 e 2024 ofertou, especificamente para estes profissionais os cursos de capacitação: “CURSO 111/23

- Orientações para Apoio Escolar: Neuroaprendizagem e Transtorno do Espectro Autista" com formato híbrido e 12 horas de carga-horária; "CURSO 119/23 - Autismo na Escola: Práticas baseadas em evidências para atuação do Apoio Escolar", em formato presencial, com a carga horária de 4 horas e "CURSO 01/24 – Orientações para apoio escolar", em formato online e com carga horária de 20 horas. Informou ainda que além das formações específicas e obrigatórias, foram disponibilizados outros cursos de formações continuada na área da educação e da educação inclusiva, cuja participação era de caráter facultativo.

Outra situação tratada pela IN nº 02/2024 (FOZ DO IGUAÇU, 2024) digna de atenção neste trabalho é o caráter prático da atuação deste profissional de apoio. A saber:

Art. 8º Quando a necessidade dos alunos assim permitir o profissional de apoio poderá atender até 3 (três) alunos matriculados na mesma turma ou atender mediante cronograma em mais de uma turma em caráter (intra) itinerante, conforme cronograma de atendimento organizado pela unidade de ensino.

Ou seja, o poder público municipal estabeleceu e limitou a atuação do profissional de apoio escolar ao atendimento de até três alunos por turma, de forma simultânea e criou a possibilidade de que este serviço se dê de forma itinerante, através de cronograma de atendimento.

Em resposta ao questionamento feito à municipalidade para fins desta pesquisa, a Secretaria Municipal da Educação informou que o critério utilizado para definição do número de alunos por profissional é o da necessidade individual de cada aluno. Assim, de acordo com a Secretaria Municipal da Educação, exceto nos casos em que a necessidade do aluno seja de um atendimento individual e exclusivo durante todo o período de aula, o profissional pode atender até três alunos por turma.

Quanto as funções do apoio escolar, são trazidas pelos artigos 5º e 6º da IN nº 02/2024, que especifica:

Art. 5º São atribuições dos profissionais que atuarem como apoio escolar:
I. Cumprir cronograma de atendimento elaborado pela unidade de ensino;
II. Auxiliar os estudantes atendidos nas áreas de mobilidade, higiene, alimentação e interação social/comunicação;
III. Mediar e possibilitar situações de aprendizagem e autonomia aos alunos que atende, conforme as atribuições específicas do cargo/contrato;
IV. O agente público que prestar o serviço de apoio escolar seguirá o planejamento do professor regente, atentando-se ao Plano Educacional Individual (PEI)/ Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) de cada estudante.
Art. 6º São atribuições do agente de apoio que atuar como apoio escolar:
I. Executar atividades simples e de rotina diária, relacionadas a serviços operacionais e de apoio ao professor;
II. Recepcionar as crianças e anotar informações sobre o estado geral da criança, fornecidas pelo responsável;

- III. Auxiliar no apoio ao ambiente escolar, organização de materiais e durante atividades aplicadas pelo professor com as crianças;
- IV. Exercer atividades de organização de lanches e refeições, de acordo com o cardápio e providenciar sua adequada distribuição, na forma e horários estabelecidos
- V. Auxiliar nos serviços de higiene e alimentação;
- VI. Executar procedimentos de apoio ao professor nas atividades desenvolvidas pelo professor no ambiente escolar. (FOZ DO IGUAÇU, 2024)

Observemos que o município utilizou o termo agente público para identificar os que atuam como auxiliares, o que confirma a compreensão de que esta política consiste como parte do serviço público, tal qual conceituado por Di Pietro (2024). Outro ponto que merece atenção é a especificação das funções dos “agentes de apoio”. Em questionamento feito à SMED/FI informou-se que tal distinção se dá em razão das atribuições serem feitas de acordo com o cargo do servidor público ou conforme disposições contratuais, no caso dos estagiários.

Analisando as disposições legais e instrumentos normativos que tratam das políticas públicas adotadas em âmbito nacional e estadual verificou-se que em suma as políticas públicas municipais caminham no sentido de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Contudo, há que se pontuar que há aspectos nos quais verifica-se a omissão do poder público municipal, como por exemplo na oferta de cursos de libras para estudantes de sua rede municipal.

A manutenção de turmas de Classe Especial na Rede Municipal de Ensino após o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é outro aspecto que precisa ser repensado pelo município, vez que são incompatíveis.

Outra política pública municipal que pode ser encontrada também a nível federal e estadual é a formação dos profissionais da educação através de cursos e palestras gratuitos promovidos pelo Poder Público municipal. De acordo com informações prestadas pela Secretaria Municipal da Educação, a Rede Municipal de Ensino conta com equipe própria de formação composta por professores da própria rede lotados na SMED/FI.

A vigência desta política atende à uma disposição trazida pela Lei Municipal Nº 4.362/2015, que trata do Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais da Educação do Município de Foz do Iguaçu e que impõe ao município o dever de ofertar formações aos profissionais da educação. De acordo com referido documento legal, a participação em tais formações permite ao servidor promoções e avanços na carreira, de acordo com os requisitos que especifica. (FOZ DO IGUAÇU, 2015)

Reforço que o enfoque desta pesquisa não é realizar a análise da efetividade desta política ou a qualidade do serviço prestado, de modo que a análise foi feita de forma objetiva considerando os aspectos legais dos documentos analisados. Eventuais lacunas entre o estabelecido pelos referidos documentos e aspectos de aplicabilidade poderão ser objetos de pesquisas futuras.

4. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – UMA ANÁLISE DOS DADOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FOZ DO IGUAÇU – PARANÁ

Neste capítulo será feita uma análise quantitativa dos dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz do Iguaçu, cidade do oeste paranaense. Os dados referem-se ao atendimento educacional ofertado à pessoa com deficiência e/ ou outros transtornos relacionados à aprendizagem atendidas em escolas da rede pública municipal de ensino nesta cidade. A coleta dos dados se deu através do envio dos questionamentos à Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu - PR.

Inicialmente serão identificado o público-alvo, analisando-se o perfil do atendimento educacional ofertado pela Rede Municipal de Ensino. Num segundo momento serão analisados dados referentes à oferta de Atendimento Educacional Especializado, comparando-se estes dados com o panorama geral dos alunos com deficiência e/ou transtornos relacionados à aprendizagem matriculados em unidades escolares municipais. Finalmente, num terceiro momento vamos conhecer os dados relacionados ao serviço de apoio escolar, identificando quantos alunos integram público elegível para este atendimento, quantos estão assistidos e quantos não estão.

Esta análise permitirá identificar se há um viés inclusivo nas práticas educacionais do município, de modo a permitir a verificação da aplicação prática dos direitos trazidos pelo legislativo e pelo executivo. Espera-se verificar, através dos dados quantitativos, se as políticas públicas educacionais inclusivas da rede municipal de ensino atendem (quantitativamente) os alunos que integram o público da educação especial.

4.1 Perfil do atendimento educacional ofertado pela Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR

Atualmente a Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu conta com 95 unidades de ensino que atendem desde as turmas iniciais da educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, abrangendo, portanto, 11 (onze) etapas/ anos de atendimento educacional, das quais 7 (sete) são de idade obrigatória nos termos da LDB (1996), ou seja, alunos de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade.

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu, turmas de etapa obrigatória atendidas pela Rede Municipal de Ensino, portanto, são: Infantil 4, Infantil 5, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Há ainda o atendimento de alunos em idade obrigatória matriculados em turmas de Classes Especiais e em turmas da modalidade Educação de Jovens em Adultos (EJA). A oferta de Educação de Jovens e Adultos em âmbito municipal inclui 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas, equivalentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação da Foz do Iguaçu-PR, em 30 de junho de 2024, estavam matriculados na rede municipal de ensino:

TABELA 2 – Estatística de matrículas na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu em 30/06/2024

TURMA	Nº total de alunos matriculados
INFANTIL	312
INFANTIL 1	1.208
INFANTIL 2	1.710
INFANTIL 3	2.294
INFANTIL 4	3.107
INFANTIL 5	3.250
1º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL	3.534
2º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL	3.542
3º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL	3.676
4º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL	2.327
5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL	3.435
CLASSE ESPECIAL	120
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (deficiências e transtornos de aprendizagem)	807
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - DV	36
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – AH/SD	13
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 1ª ETAPA	66
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 2ª ETAPA	46
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 3ª ETAPA	37
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- 4ª ETAPA	43

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu/2024.

Podemos observar então que em turmas de educação infantil encontravam-se matriculados em 30 de junho de 2024, 11.881 (onze mil, oitocentos e oitenta e um alunos). Dentre as matrículas em turmas de Educação Infantil observou-se uma prevalência absoluta em turmas de Infantil 5 e Infantil 4, respectivamente, ambas turmas de etapa obrigatória.

Já em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental 16.514 (dezesesseis mil, quinhentos e catorze) alunos estavam com matrícula ativa. Já em turmas de Classe Especial, que, conforme política educacional do estado do Paraná e do município de Foz do Iguaçu, atende alunos da etapa anos iniciais do Ensino Fundamental, contava com 120 matriculados. Em turmas que ofertam o atendimento à jovens e adultos haviam 192 alunos matriculados.

Podemos concluir, da análise dos dados coletados, que o serviço público municipal de escolarização ocorre, em número de alunos atendidos, majoritariamente em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo seguido pelas turmas de educação infantil, Educação de Jovens e Adultos e turmas de Classe Especial.

Dentre os alunos matriculados, de acordo com as informações prestadas pela SMED/FI, em 30 de junho de 2024 alguns dos alunos matriculados são pessoas com deficiência. Para esta pesquisa foram contabilizados alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual), Deficiências Físicas, Deficiência Visual (abrangendo alunos com cegueira, visão subnormal e visão monocular), Síndrome de Down, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno da Fala e da Linguagem (abrangendo alunos com transtorno da fala e da linguagem, Dislexia e Apraxia) e alunos com Transtorno Opositor Desafiador.

De acordo com o levantamento realizado, a Rede Municipal de Ensino na data de referência atendia em suas turmas 2.596 (dois mil, quinhentos e noventa e seis) alunos que possuíam diagnóstico clínico de transtorno relacionado à aprendizagem e/ ou alguma deficiência.

Quanto à matrícula em turmas de Salas de Recursos Multifuncionais para oferta Atendimento Educacional Especializado, verificou-se que, na data analisada 856 (oitocentos e cinquenta e seis) alunos eram atendidos em período inverso ao da escolarização. Analisando de forma comparativa pude perceber que este número equivale a 2,98% do total de matrículas da Rede Municipal de Ensino e a 32,97% do alunado que se apresenta como público da Educação Especial.

Considerando-se que 4,62% dos alunos com deficiência e/ou transtornos encontram-se atendidos em turma de Classe Especial, uma das modalidades de oferta de Atendimento Educacional Especializado, o total de alunos integrantes deste público e matriculados da Rede Municipal de Ensino que recebe AEE é de 37,59%. Portanto uma lacuna na oferta de AEE a 62,40% destes alunos.

Ou seja, a maior parte dos alunos com deficiência e/ou transtorno relacionado à aprendizagem não é assistido por esta política pública de educação inclusiva. Assim, embora haja uma política claramente definida, a análise quali-quantitativa comprovou que a mesma não é efetiva para atendimento do público a que se destina. Nesse sentido Bondezan (2012) nos ensina que as práticas inclusivas que não são capazes de incluir a todos, são, na verdade, excludentes.

Oportunamente, preciso salientar que o município em comento adotou sistema próprio de educação apenas em abril de 2023, de modo que estava anteriormente vinculado ao Sistema Estadual de Ensino que não previa a oferta de Atendimento Educacional Especializado para turmas da Educação Infantil. Nesse sentido surgem alguns questionamentos que escapam ao objeto desta pesquisa, mas que poderão ser analisados em outra oportunidade. Por quê o município de Foz do Iguaçu permaneceu tanto tempo adepto a um sistema de ensino que não atendia as demandas educacionais de todo seu alunado? Há um planejamento para oferta deste atendimento no âmbito da Educação Infantil?

Vale mencionar que os dados apresentados não apresentam distinção entre as deficiências e transtornos, de modo que a análise realizada limitar-se-á a análise do panorama geral, conforme especificado na tabela a seguir:

TABELA 3 - Panorama geral de alunos da educação especial por turma em 30 de junho de 2024

Turma	Número de alunos com deficiência e/ou transtornos relacionados à aprendizagem
Infantil	1
Infantil 1	19
Infantil 2	84
Infantil 3	190
Infantil 4	267
Infantil 5	284
1º ano – Ensino Fundamental	514
2º ano – Ensino Fundamental	307
3º ano – Ensino Fundamental	280
4º ano – Ensino Fundamental	220
5º ano – Ensino Fundamental	308
Classe especial	120
EJA - 1ª etapa	0
EJA - 2ª etapa	1

EJA - 3ª etapa	0
EJA - 4ª etapa	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu.

A tabela acima traz o número de alunos com deficiência e/ou transtornos de aprendizagem matriculados na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu em 30 de junho de 2024, de acordo com a turma, ou segmento educacional, no qual estavam ativos na referida data. Nela podemos identificar que os alunos público da educação especial estão em todos os níveis de ensino atendidos pelo município, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

Serão analisados com maior detalhamento as três turmas com maior registro de matrícula de alunos deste público em turmas de Educação Infantil, as três turmas com maior registro de matrícula de alunos deste público em turmas do Ensino Fundamental, as duas turmas com tal registro na EJA e as turmas de Classes Especiais. A análise será feita de forma comparativa considerando a relação ao total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino, o total de alunos na etapa em comento (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos), o total de alunos matriculados no segmento (turma) e o total de alunos público da educação especial matriculados na Rede Municipal de Ensino.

Analisando os dados apresentados, destaco que na data de referência o 1º ano do Ensino Fundamental era a etapa na qual foi registrado maior número de alunos com deficiência e/ou transtorno relacionado à aprendizagem, totalizando 514 (quinhentos e catorze) matrículas ativas. Este número equivale a 19,79% do total de alunos com transtorno ou deficiência matriculados na Rede Municipal e a 31,55% deste público matriculado em turmas do ensino fundamental e a 12,31% do total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino.

É interessante observarmos que, considerado o alunado geral matriculado em turmas de 1º ano que totalizava 3.534 (três mil, quinhentas e trinta e quatro) matrículas, podemos verificar que 14,54% destes alunos integram o público da educação especial.

Em segundo lugar no ranking de demanda de atendimento deste público, estão as turmas de 5º do Ensino Fundamental. Nestas turmas estão matriculados 308 (trezentos e oito) alunos com transtorno relacionado à aprendizagem e/ou deficiência. Estas matrículas totalizam 1,07% do total da Rede Municipal, 1,86 % dos matriculados em turmas de Ensino

Fundamental, 8,96% das matrículas ativas em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental e 11,86% do total do alunado municipal público da Educação Especial.

Em terceiro lugar encontram-se as turmas de 2º do Ensino Fundamental, nas quais foram registradas as matrículas de 307 (trezentos e oito) alunos com transtorno relacionado à aprendizagem e/ou deficiência. Número muito semelhante ao do 5º ano. Estas matrículas totalizam 1,06% do total da Rede Municipal, 1,85% do ensino fundamental e 8,66% das matrículas ativas em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental.

Chama a atenção o fato de que o primeiro e o terceiro lugar no ranking de matrículas de alunos com deficiência e/ou transtorno relacionado à aprendizagem são ocupados por turmas que representam a etapa de alfabetização, respectivamente turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Para pesquisas futuras sugere-se analisar se esse índice se mantém ao longo do tempo, bem como as variáveis eventualmente envolvidas.

Este dado nos faz compreender que em turmas de alfabetização há um número expressivo de alunos, 821 (oitocentos e vinte e um) para ser mais específica, a serem atendidos por políticas públicas de educação especial. De modo comparativo, observo que, se somarmos as matrículas do público em comento nas demais turmas de Ensino Fundamental atendidas pelo município, verificaremos que o total de alunos nas três turmas, quais sejam, 3º, 4º e 5º ano, é de 808 (oitocentos e oito) alunos. Destaco que, em dados percentuais, 50,39% destes alunos estão nas turmas de alfabetização.

Importa mencionar ainda que, de acordo com os dados levantados, a turma com maior número total de matrículas é o 3º ano do Ensino Fundamental. Esta turma, no entanto, figura em 5º lugar entre as turmas com maior registro de matrículas de alunos PCDs e/ou com transtornos. Isso nos leva a concluir que o total de matrículas não é o único fator que implica no quantitativo de alunos público da Educação Especial.

Inevitavelmente surgem outras questões a serem respondidas em pesquisa específica: Este dado é considerado para estabelecimento das políticas públicas educacionais municipais? Há ações específicas voltadas para a Educação Especial em turmas que estão em fase de alfabetização?

Dentre as turmas de Educação Infantil foi verificado que em turmas de Infantil 5 é onde há um maior registro de matrículas dos alunos público da Educação Especial. Esta etapa é, pelo panorama geral, a quarta com mais alunos PCDs e/ou com transtornos de toda a rede. Na data de referência, dos 3.250 (três mil, duzentos e cinquenta) alunos matriculados em turmas de Infantil 5, 284 (duzentos e oitenta e quatro) possuíam diagnóstico clínico

compatível com transtorno e/ou deficiência. Este número representa 0,98% do total de alunos atendidos pela Rede Municipal de Ensino, 2,39% dos alunos matriculados em turmas de Educação Infantil, 8,73% dos alunos matriculados em turmas de Infantil 5 e 10,93% do total de alunos com transtorno e/ou deficiência matriculados.

Já as matrículas em turmas de Infantil 4 aparecem em sexto lugar no ranking geral e em segundo lugar se considerarmos apenas a Educação Infantil. Das 3.107 (três mil, cento e sete) crianças matriculadas neste segmento educacional, 267 (duzentos e sessenta e sete) possuíam laudo de deficiência ou transtorno. Podemos observar que este número representa: 0,93% do total de alunos atendidos pelo município, a 2,24% dos alunos matriculados em turma de Educação Infantil, 8,59% do total de alunos matriculados em turmas de Infantil 4 e 10,28% do total alunos com transtorno e/ou deficiência matriculados.

Conforme já comentado anteriormente, verifiquei que total de matrículas não é o único fator que impacta no índice de matrículas de alunos com deficiência ou transtornos. Contudo, não podemos desconsiderar que, principalmente nas turmas da etapa Educação Infantil o atendimento educacional ofertado pelo município se dá predominantemente nos segmentos obrigatórios. Das 11.881 (onze mil oitocentas e oitenta e uma) vagas preenchidas em turmas de Educação Infantil, 6.357 (seis mil trezentos e cinquenta e sete). Ou seja, as matrículas estão distribuídas de modo que 53,5% dos alunos encontram-se em turmas de Infantil 4 e Infantil 5.

Já na Educação de Jovens e Adultos há registro de dois alunos com deficiência, um deles matriculado em turma da 2ª etapa e outro em turma da 4ª etapa. Em relação ao total de matrículas nesta modalidade educacional que consistia em 192 (cento e noventa e duas matrículas), estes dois alunos representam 1,04% deste público.

Dada a infimidade deste dado diante o total de matrículas da Rede Municipal de Ensino, não será feita a análise comparativa destas matrículas em âmbito municipal. Todavia é necessário pontuar que, embora para análise quantitativa este número seja pouco expressivo, ambos os alunos fazem jus a políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva.

Já nas turmas de Classes Especiais, destinadas à oferta de escolarização exclusivamente para alunos com deficiência matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na data analisada haviam 120 (cento e vinte alunos matriculados). Dada a especificidade do atendimento, de acordo com os dados fornecidos, todos os alunos atendidos nestas turmas são pessoa com deficiência. As matrículas em turmas de Classes

Especiais representam 0,41% do total de alunos atendidos pela Rede Municipal de Ensino em turmas de escolarização, 4,62% do total de alunos com deficiência e/ou transtornos matriculados.

Ao somar os dados indicativos de matrícula em turmas do Ensino Fundamental e de Classes Especiais obtemos o número 16.634 (dezesesseis mil, trezentos e trinta e quatro) e podemos verificar que as matrículas em turmas de Classes Especiais equivalem a 0,72% deste total.

Da soma do alunado da Educação Especial matriculados em nível de Ensino Fundamental e em turmas de Classes Especiais, obtemos o total de 1.749 (mil setecentos e quarenta e nove) alunos. Em análise comparativa podemos verificar que o número de alunos matriculados em turmas de Classes Especiais equivale a 6,86% deste total, indicando uma prevalência do atendimento em turmas do ensino comum. No entanto, há que se considerar que estas turmas se destinam exclusivamente à alunos com deficiência, de modo que este percentual é apenas sugestivo.

De modo geral, verifica-se que há maior registro de matrículas de educandos com deficiências em turmas do Ensino Fundamental em comparação com as outras etapas. Contudo, importa mencionar que este dado não pode ser considerado isoladamente, vez que o processo de investigação de algumas deficiências pode demandar de um tempo maior, por demandar de avaliações multiprofissionais. No caso do Transtorno do Espectro do Autismo e da do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, por exemplo, a avaliação é feita por uma equipe de vários profissionais, de acordo com o estabelecido pelo DSM-5-TR (APA, 2023) de modo que não há como mensurar os dados referentes aos alunos que estão em processo avaliativo através do qual futuramente serão diagnosticados,

Contudo, embora os dados apresentados não correspondam de forma precisa à realidade educacional do município, levando-se em conta que nem todos os educandos tem de fato acesso a avaliações clínicas, foi possível vislumbrar um panorama da realidade educacional municipal e a necessidade da implementação de políticas públicas que visem a oferta de uma educação inclusiva. Destaco que cada número apresentado representa um educando, um ser humano com direitos a serem resguardados e assegurados pelo poder público e defendidos por toda a sociedade.

TABELA 4 – Perfil dos alunos atendidos pela Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu – PR

TRANSTORNO/ DEFICIÊNCIA	Alunos matriculados em turmas da Educação Infantil	Alunos matriculados em turmas do Ensino Fundamental	Alunos matriculados em turmas de Classe Especial	Alunos matriculados em turmas de Educação de Jovens e Adultos
Deficiência Intelectual	19	346	103	1
Deficiência Visual	2	22	2	1
Deficiências Físicas	49	87	8	1
Síndrome de Down	13	21	3	0
Deficiência Auditiva/ Surdez	0	0	0	0
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	95	464	7	0
Transtorno de Fala e Linguagem, Apraxia e Dislexia	39	71	3	0
Transtorno do Espectro do Autismo	700	607	41	0
Transtorno Opositor Desafiador	9	70	4	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu.

Há que se pontuar que alguns alunos apresentam mais de um transtorno/deficiência, portanto o total efetivo de alunos com deficiência e ou transtorno não pode ser obtido a partir da simples soma dos dados acima especificados. Ainda assim, é possível verificar o quão diverso é o perfil do alunado da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu e quão expressiva é a demanda de políticas públicas voltadas para o Atendimento Educacional Especializado neste município e realizar a análise quantitativa dos dados levantados.

Neste tópico será feita a comparação entre o número de alunos matriculados com cada um dos transtornos e/ou deficiências supracitados, de modo a compreender, em termos de diagnóstico clínico, qual é o perfil do alunado da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu.

A fim de otimizar a pesquisa serão comentadas de forma mais pormenorizada as duas deficiências e os dois transtornos relacionados à aprendizagem com maior prevalência entre

os alunos do município. Os dados serão tratados de forma comparativa, relacionando-se ao total de alunos atendidos pelo município, ao total de alunos com deficiência e/ou transtorno matriculados na Rede Municipal de Ensino e ao total de alunos da etapa e modalidade da educação na qual estão matriculados (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Classes Especiais).

Diante dos dados obtidos, verifiquei que há uma diversidade de diagnósticos clínicos dentre os alunos atendidos pelo município em questão, sendo que, dentre as deficiências há um registro predominante de Transtorno do Espectro do Autismo (conhecido como TEA ou Autismo), seguido pelo Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (mais conhecido como Deficiência Intelectual). Na data de referência foram identificadas 1.410 (mil quatrocentas e dez) e 469 (quatrocentas e sessenta e nove) matrículas, respectivamente, de pessoas com estas deficiências em unidades da Rede Municipal de Ensino.

Pude verificar que 4,91% do total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino são pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. Dentre estes alunos, 700 (setecentos) encontravam-se matriculados em turmas da Educação Infantil, ou seja, 49,64% dos alunos com este transtorno são atendidos nesta etapa educacional. Em turmas do Ensino Fundamental havia 607 (seiscentos e sete) alunos matriculados, ou seja, 43,07% e 41 (quarenta e um) alunos estavam em turmas de Classe Especial, equivalente a 2,90% dos alunos com TEA matriculados.

Comparando com o panorama geral da educação pública municipal, observei que o número de alunos autistas atendidos representa 5,89% do alunado da Educação Infantil, 3,67% do Ensino Fundamental, 34,16% da Classe Especial e 0% da EJA.

Quanto ao Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ou Deficiência Intelectual, os dados coletados indicam que dos 469 (quatrocentos e sessenta e nove) alunos com este diagnóstico, 2,77% estão matriculados em turmas da Educação Infantil, 73,77% em turmas de Ensino Fundamental, 21,96% em turma de Classe Especial e 0,21% na EJA.

Na análise comparativa com os dados da Rede Municipal, observei que 0,15% do alunado da Educação Infantil, 2,09% do alunado do Ensino Fundamental, 85,83% da Classe Especial e 0,52% da EJA é composto por alunos com Deficiência Intelectual.

Cumprir registrar também que 145 (cento e quarenta e cinco) alunos atendidos pelo município é pessoa com alguma deficiência física, e 27 (vinte e sete) com alguma deficiência visual, incluindo-se no cálculo as pessoas cegas, com visão subnormal (baixa-visão) e/ou visão monocular. Em ambos os casos há uma prevalência da matrícula destes alunos em

turmas do ensino comum, sobretudo Ensino Fundamental e Educação Infantil, respectivamente. Apenas 8 (oito) dos alunos com deficiência física, o que equivale a 5,51% destes alunos e 1 (um) dos alunos com deficiência visual, o que equivale a 0,37% destes alunos são atendidos em turma de Classe Especial.

Os alunos com deficiência física representam, portanto, 6,66% do alunado da Classe Especial. Já os alunos com deficiência visual correspondem a 0,83% do alunado da Classe Especial.

É necessário pontuar que de acordo com os dados coletados não há alunos com deficiência auditiva/ surdos na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR.

Quanto aos dados relativos à alunos com transtornos não considerados como deficiência pela legislação vigente, há um expressivo número de alunos com TDAH e com Transtorno da Fala e da Linguagem, Apraxia e/ou Dislexia.

Verifiquei que 566 (quinhentos e sessenta e seis) alunos possuíam diagnóstico compatível com TDAH, o que representa 1,97% do total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino. Dentre estes alunos, 95 (noventa e cinco), ou seja, 16,78% encontrava-se matriculado em turma de Educação Infantil e 464 (quatrocentos e sessenta e quatro) alunos, equivalente a 81,97% estavam em turma do Ensino Fundamental e 7 (sete), equivalente a 1,23%, estavam em turmas de Classe Especial.

Quanto aos transtornos não equiparados por lei à deficiência, pude observar que o mais comum entre o alunado público municipal é o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecido como TDAH. De acordo com os dados apresentados, verifiquei que 566 (quinhentos e sessenta e seis) alunos possuíam diagnóstico compatível com tal transtorno, o que representa 1,97% do total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino.

Pude perceber, tabulando os dados, que 0,79% dos alunos da Educação Infantil, 2,80% dos alunos do Ensino Fundamental e 5,83% dos alunos da Classe Especial e 0% dos alunos da EJA possuem diagnóstico clínico de TDAH.

Quantitativamente destacam-se os dados referentes aos Transtorno de Fala e Linguagem, Apraxia e Dislexia, cujos dados fornecidos pelo município não permitem a especificação individual de sua ocorrência. Porém, em que pese não seja possível realizar uma análise mais pormenorizada, pude identificar que 113 (cento e treze) alunos possuíam diagnóstico compatível com pelo menos um destes transtornos, o que representa 0,39% do total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino. Dentre estes 113 (cento e treze)

alunos, 39 (trinta e nove) alunos, ou seja, 34,71% encontrava-se matriculados em turma de Educação Infantil e 71 (setenta e um) 62,83% em turma do Ensino Fundamental e 3 (três) 2,5% em turma de Classe Especial.

Podemos perceber, tabulando os dados, que 0,32% dos alunos da Educação Infantil, 0,42% dos alunos do Ensino Fundamental e 2,5% dos alunos da Classe Especial e 0% dos alunos da EJA possuíam diagnóstico clínico de TDAH.

Da mensuração dos dados foi possível perceber que a Educação Especial merece uma especial atenção por parte do Poder Público municipal da cidade escolhida para esta pesquisa. Os números encontrados são muito expressivos e exigem políticas públicas que se mostrem eficazes e suficientes para atendimento da demanda apresentada. Faz-se necessário, conforme já comentado anteriormente neste texto, que a Administração possua um planejamento a curto, médio e longo prazo para atender satisfatoriamente este público.

No contexto das política públicas educacionais vigentes em âmbito nacional, estadual e municipal e da abordagem de uma educação especial pautada pela educação inclusiva, nos termos da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e da Política Nacional de Inclusão (BRASIL, 2008), avaliando os dados em comento, verifiquei que os alunos com deficiência e/ou transtorno relacionado à aprendizagem são atendidos preferencialmente em turmas do ensino comum, sendo o atendimento em turma de Classe Especial a exceção à esta regra.

4.2 Oferta de Atendimento Educacional na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu – PR

Na rede municipal de ensino o Atendimento Educacional Especializado é ofertado em turmas de Classe Especial e em turmas de Salas de Recursos Multifuncionais que se subdividem de acordo com a especificidade do trabalho nela realizado. (FOZ DO IGUAÇU, 2023b)

De acordo com a IN nº 05/2023 e IN nº 06/2023, ambas já abordadas no decorrer desta pesquisa, os alunos que comprovam mediante apresentação de laudo médico uma das condições elencadas no referido instrumento normativo são submetidos à avaliação psicoeducacional que tem por objetivo apresentar aos responsáveis as opções disponíveis de atendimento especializado a ser ofertado de acordo com as especificidades de cada aluno. (FOZ DO IGUAÇU, 2023a; FOZ DO IGUAÇU, 2023b)

De acordo com os dados fornecidos pelo município, entre dezembro de 2022 e junho de 2024 não houve abertura ou fechamento de Salas de Recursos Multifuncionais, que totalizam 58 (cinquenta e oito) salas distribuídas entre as unidades escolares da rede que atendem turmas de ensino fundamental, conforme disponibilidade de espaço físico e autorização de funcionamento. Todavia, entre dezembro de 2022 e junho de 2024, 4 (quatro) unidades escolares passaram a atender em tempo integral, de modo que a oferta de Atendimento Educacional Especializado passou a se dar através do AEE-I (Atendimento Educacional Especializado – Integral, modalidade concomitante à escolarização).

Preciso sinalizar que, de acordo com a Secretaria Municipal da Educação, para que não haja duplicidade de matrícula os alunos matriculados em turmas integrais não são matriculados em turmas de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Nesta hipótese o atendimento se dá de forma articulada com o ensino comum.

Durante o período analisado, não houve abertura de escolas para atendimento de turmas do ensino fundamental, sendo que o total de escolas que ofertam atendimento a esta faixa etária é de 50 (cinquenta) unidades escolares, e das quais 34 (trinta e quatro) possuem Salas de Recursos Multifuncionais ou oferta de Atendimento Educacional Especializado – Integral, em funcionamento em pelo menos um turno (matutino/ vespertino).

De acordo com as informações prestadas pela municipalidade, nenhum dos Centros Municipais de Educação Infantil oferece turma de Sala de Recursos Multifuncionais e os alunos atendidos por esta política são primordialmente alunos do Ensino Fundamental.

Diante dos dados apresentados, é possível verificar que nem todas as escolas da rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu - PR ofertam Atendimento Educacional Especializado em turma de Sala de Recursos Multifuncionais e que, além disso, considerando o turno de matrícula em turma do ensino regular boa parte dos alunos com deficiência precisa deslocar-se para outra unidade de ensino para receber tal atendimento no contraturno escolar.

Quanto às turmas de Classe especial, de acordo com dados analisados, ocorreram mudanças significativas. Em dezembro de 2022 haviam 43 (quarenta e três) turmas, em dezembro de 2023 haviam 29 (vinte e nove) turmas e em junho de 2024 apenas 16 (dezesesseis) turmas estavam em funcionamento, demonstrando evidente redução da oferta deste tipo atendimento, cujo motivo não foi levantado para fim desta pesquisa.

Ainda de acordo com informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, em dezembro de 2022 havia na rede municipal, em nível de Ensino

Fundamental e Classe Especial, 23.776 (vinte e duas mil, setecentos e setenta e seis) alunos matriculados, dos quais, 381 (trezentos e oitenta e um) alunos possuíam deficiência intelectual. Neste período 362 (trezentos e sessenta e dois) alunos eram em turmas de Classe Especial e 1059 (mil e cinquenta e nove) alunos estavam matriculados em Sala de Recursos Multifuncionais.

Já no dado mais recente, referente a junho de 2024, observa-se que 16.634 (dezesesseis mil, seiscentos e trinta e quatro) alunos estavam matriculados em nível de ensino fundamental e Classe Especial, dos quais 354 (trezentos e cinquenta e quatro) eram pessoas com deficiência intelectual.

No período analisado 120 (cento e vinte) alunos encontravam-se matriculados turma de Classe Especial e 807 (oitocentos e sete) alunos estavam matriculados em turma de Sala de Recurso Multifuncional, do tipo considerado nesta pesquisa.

É possível verificar que houve uma queda no número de turmas de Classes Especiais durante o período analisado, saltando de 43 (quarenta e três) turmas em 2022 para 16 (dezesesseis) turmas em junho de 2024. Houve uma redução de 62,79% na oferta deste atendimento.

Paralelamente, é possível verificar que enquanto em 2022 381 (trezentos e oitenta e um) alunos matriculados em turma do ensino fundamental ou de classe especial eram pessoas com deficiência intelectual, em junho de 2024 observou-se uma redução de aproximadamente 7% de alunos com deficiência intelectual o que indica que a redução do número de Classes Especiais não é consequência direta da redução do número de alunos com deficiência intelectual, mas uma tendência de ofertar escolarização em turmas do ensino comum.

A análise qualitativa demonstra que há muito mais alunos matriculados em turmas regulares com uma segunda matrícula em Atendimento Educacional Especializado do que em turmas exclusivas para pessoas com deficiência (turmas de Classe Especial).

Cumpre mencionar que não se questionou o município acerca da motivação de fechamento destas turmas, de modo que, para os fins desta pesquisa me limitarei a analisar objetivamente os dados coletados. Todavia, em pesquisas futuras esta temática pode ser melhor explorada, de modo a compreender se o fechamento se deu em razão da falta de demanda, por opção dos responsáveis pelos alunos ou por opção do poder público. Neste último caso, seria válido analisar a motivação do poder público mediante as leis vigentes.

Destaca-se que as políticas públicas educacionais direcionadas a oferta de AEE em turmas de SRM tem sido executadas prioritariamente para alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, sem prática correspondente nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Verificou-se numa análise quantitativa que a maior parte dos atendimentos prestados se dá através da oferta de atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais para alunos que frequentam turmas do ensino comum nos anos iniciais do ensino fundamental. Ou seja, apenas uma menor parte dos alunos, mas ainda assim uma quantidade considerável, recebe tal atendimento em turmas de classe especial sem frequentar salas do ensino comum de forma simultânea.

Foi possível identificar ainda que em nível de educação infantil a rede municipal analisada não possui turmas específicas para oferta de tal atendimento, de modo que as turmas de AEE estão concentradas no ensino fundamental.

Apesar de haver oferta AEE pela Rede Municipal de Ensino, foi possível concluir que nem todas as unidades escolares, mesmo em nível de ensino fundamental, possuem salas para oferta deste serviço, hipótese em que os alunos que necessitam do AEE possam ser matriculados no contraturno somente em outra unidade, o que pode caracterizar uma barreira no acesso deste atendimento, pois a depender da localização, é um potencial dificultador da frequência do estudante. Já nos Centros Municipais de Educação Infantil, não há nenhuma SRM.

Precisamos relembrar que até meados de 2023 o município estava sob a égide do Sistema Estadual de Ensino que não previa a oferta de Atendimento Educacional Especializado para turmas da Educação Infantil. Assim, para estudos futuros, sugiro acompanhar e analisar os avanços da oferta deste serviço com relação a esta etapa que no período de recorte encontravam-se desassistidas.

Os dados coletados junto ao município de Foz do Iguaçu-PR evidenciam que o número de pessoas com deficiência em idade escolar é extremamente relevante e exige atenção e intervenção do poder público. Este número não pode ser ignorado, pois atrás de cada número existe um ser humano com direito fundamental à educação, e não a qualquer educação. Direito à uma educação pública, gratuita, de qualidade e que considere as especificidades do educando para promover um processo de ensino aprendizagem capaz de explorar as potencialidades, assegurando seu desenvolvimento pleno.

4.3 Oferta de apoio escolar para a pessoa com deficiência em Foz do Iguaçu-PR

Conforme vimos anteriormente, o município de Foz do Iguaçu-PR conta com um serviço de apoio escolar destinado ao atendimento da pessoa com deficiência matriculada na Rede Municipal de Ensino.

Em âmbito municipal o fluxo vigente de solicitação deste atendimento está explicitado na Instrução Normativa N° 02/2024, que em consonância com os instrumentos legais supracitados, prevê a concessão do apoio para os casos em que o educando seja comprovadamente pessoa com deficiência e que necessite de tal atendimento. Ocorre que, alguns pormenores não tratados pela legislação como qual seria a formação deste acompanhante, se haveria algum requisito ou impeditivo para o exercício desta função, ou quais seriam os critérios considerados para a efetiva comprovação da necessidade, de modo que o município de Foz do Iguaçu - PR, valendo-se de sua discricionariedade estabeleceu no bojo do referido documento a estruturação deste serviço. (FOZ DO IGUAÇU, 2024)

Quanto ao perfil do acompanhante, conforme já explicitado no decorrer deste trabalho, o município de Foz do Iguaçu - PR não exige formação específica, tampouco experiência em docência, ofertando cursos próprios de formação e assessoria por parte da Diretoria de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação.

Quanto à comprovação da necessidade, referida Instrução esclarece que se dá a partir da análise da documentação clínica apresentada conjuntamente com parecer pedagógico emitido após estudo de caso individual feito por membro da equipe técnica da Diretoria de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação.

De acordo com os dados fornecidos, no dia 30 de junho de 2024, data de referência para esta pesquisa, 2.596 (dois mil, quinhentos e noventa e seis) alunos da Rede Municipal de Ensino apresentam alguma deficiência e/ou transtorno relacionado à aprendizagem. Dentre estes, 1.925 (mil, novecentos e vinte e cinco) são PCDs.

Dentre os alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino, 1.015 (mil e quinze) encontravam-se matriculados em turmas de Ensino Fundamental, 790 (setecentos e noventa) em turmas da Educação Infantil, 120 (cento e vinte) em turma de Classe Especial e 2 (dois) em turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Destes alunos vamos considerar apenas os alunos matriculados em turmas do ensino regular, dado o estabelecido pela IN n° 02/2024 (FOZ DO IGUAÇU, 2024). Assim, não

serão contabilizados para fins de análise da concessão de apoio escolar os alunos matriculados em turmas de Classe Especial.

Dos 1.805 (mil, oitocentos e cinco) alunos com deficiência matriculados em turmas do ensino regular, na data utilizada como referência, 1.237 (mil, duzentos e trinta e sete) encontram-se assistidos por auxiliares/ acompanhantes em ambiente escolar. Este número equivale a 68,53% deste público.

Os que, de acordo com estudo de caso realizado pela Diretoria de Educação Especial não necessitam deste serviço, totalizam 247 (duzentos e quarenta e sete) alunos, o que corresponde a 13,68% dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular. 171 (cento e setenta e um) estavam em fase de estudo de caso, correspondendo a 9,47% do total.

Um importante dado a ser analisado é o dos alunos dos alunos com deficiência com necessidade comprovada do serviço de apoio escolar mediante preenchimento de todos os requisitos estabelecidos, inclusive parecer favorável para disponibilização do apoio, contudo estavam desacompanhados na data em questão. Foram identificados 150 (cento e cinquenta) alunos nesta situação. Este número representa 8,31% do total de alunos com deficiência matriculados em turma do ensino regular e 10,81% dos alunos que comprovadamente necessitam deste atendimento.

Conforme mencionado anteriormente, tal atendimento encontra previsão expressa na legislação vigente tanto em âmbito nacional, quanto estadual e municipal. É prevista pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (PARANÁ, 2024), Política Municipal de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (FOZ DO IGUAÇU, 2019). Assim, dado o objeto desta pesquisa, de forma objetiva, considerarei que os critérios adotados pelo município são corretos, assim como o fluxo, que não contraria as disposições dos dispositivos legais supracitados.

Partindo de tal pressuposto, considerando os dados fornecidos pela municipalidade visualizei que a grande maioria dos alunos com necessidade de apoio encontra-se assistida. A análise quali-quantitativa demonstra que o município oferta um serviço parcialmente efetivo para atendimento desta demanda. Parcial pois há uma demanda considerável represada entre os que aguardam parecer quanto a necessidade de concessão do profissional de apoio e os que já possuem parecer favorável mas que não estão usufruindo do serviço.

Há que se considerar ainda que, de acordo com o estabelecido pela IN Nº 02/2024 (FOZ DO IGUAÇU, 2024), a qualquer tempo o estudo de caso pode ser revisto e que o mesmo pode ser a qualquer tempo solicitado pelos responsáveis do aluno a fim de (re)avaliar a necessidade do serviço.

Em que pese haver previsão deste fluxo de comprovação da necessidade para oferta do atendimento, a análise dos dados evidenciou que atualmente o município de Foz do Iguaçu - PR não atende totalmente a demanda de apoio escolar, mesmo dos alunos que comprovadamente necessitem deste atendimento, nos termos da Instrução Normativa elaborada pelo próprio município.

De acordo com as informações prestadas, o município empreendeu esforços para atender todos os alunos com tal demanda, tendo contratado desde o início do ano letivo de 2024 professores em contrato temporário para este fim, alocado todos os servidores do cargo “agente de apoio” lotados nas unidades de ensino, ressalvados os casos de impedimentos por questões de saúde, devidamente documentados e realizado 2 (dois) processos seletivos para contratação de novos estagiários, sendo que convocou todos os aprovados no primeiro processo e o segundo aguarda homologação do resultado final por parte da comissão.

Há realmente um empenho por parte da municipalidade em assegurar o direito ao apoio escolar para alunos com este direito em razão de sua necessidade. Todavia, em que pese as justificativas apresentadas, fato é que há alunos desassistidos por esta política. Isso significa dizer que este serviço, diante da análise quantitativa realizada, não se mostra plenamente efetivo para assegurar o cumprimento desta política pública voltada à inclusão.

Assim, por todo o exposto, depreende-se que é preciso ajustar a rota e repensar as práticas de modo a promover uma educação que seja de fato inclusiva para todos. Esta certamente não é uma tarefa fácil, mas, necessário é, fazê-la.

Em pesquisas futuras acredito que será de extrema valia para a sociedade a realização de um levantamento quantitativo anual, por um período de no mínimo 5 (cinco) anos a fim de identificar se este serviço se manteve ativo e como se deu a evolução da oferta do apoio escolar ao longo do período a ser abordado. Por ora procurei tratar tão somente do panorama atual, considerando as políticas vigentes e dados referentes ao dia 30 de junho de 2024, data de fechamento dos dados estatísticos do município e próxima do fim do primeiro semestre do ano corrente.

4.5 Oferta de cursos de formação continuada aos professores da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu – PR abordando aspectos da educação inclusiva

Os dados fornecidos pelo município indicam que em 2023 foram ofertadas 27 (vinte e sete) formações na área de Educação Especial e Educação Inclusiva, totalizando 106 horas de cursos com enfoque nesta temática.

Já em 2024, de 1º de janeiro até o dia 30 de junho, haviam sido ofertadas 7 (sete) formações na área de Educação Especial e Educação Inclusiva, totalizando 44 horas de cursos com enfoque nesta temática durante o período analisado.

Comparando com os dados de 2023, podemos verificar que no primeiro semestre de 2024 foi ofertado apenas 25% do total de formações ofertados no ano anterior. Contudo, isso não necessariamente significa que tenha havido uma redução na capacitação de professores em Educação Especial. Precisamos considerar que dados referentes ao segundo semestre não puderam ser analisados e que em horas de formação, até a data de corte o município havia oferecido 41,5% da carga-horária ministrada nesta temática em 2023.

Além disso, é importante lembrar que, conforme visto anteriormente, o município de Foz do Iguaçu possui plano de cargos e carreira para o magistério público municipal, incentivando inclusive financeiramente que os professores busquem formações acadêmicas reconhecidas pelo Ministério da Educação.

Outro ponto que não pode ser deixado de lado é o fato de que as formações específicas em Educação Especial, Educação Inclusiva e/ou Atendimento Educacional Especializado asseguram ao professor preferência na alocação em turmas que ofertam Atendimento Educacional Especializado.

Não foram analisados dados referentes às formações em outras áreas educacionais, de modo que não será possível realizar uma apreciação comparativa com relação à outras temáticas. No entanto, as informações coletadas indicam que de fato a formação de profissionais da educação é uma prática adotada pelo município de Foz do Iguaçu - PR.

Para pesquisas futuras, além da análise comparativa supracitada, sugiro entrevistar os profissionais da educação sobre a qualidade das formações ofertadas e avaliar o impacto das mesmas na qualidade educacional do município, através de ferramentas metodológicas a serem definidas oportunamente.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi estruturada em cinco capítulos nos quais refletimos acerca de alguns aspectos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no campo teórico e no campo prático, a partir da análise dos dados fornecidos pelo município de Foz do Iguaçu-PR. Inicialmente passamos pela problematização da pesquisa, pela identificação dos principais referenciais teóricos considerados para corroborar com o que aqui foi dito e pela escolha metodológica realizada.

O objetivo principal desta pesquisa era identificar quais são as políticas educacionais implementadas na rede pública municipal com vistas a assegurar o direito educacional dos alunos com deficiência e/ou alunos com transtornos relacionados à aprendizagem. A partir deste problema basilar outros questionamentos foram traçados e respondidos.

No segundo capítulo teci alguns comentários acerca dos apontamentos trazidos por doutrinadores de diferentes ciências acerca da fundamentalidade do direito à educação e as implicações disto para o Estado Democrático de Direito. Da análise bibliográfica e documental realizada pude concluir que a inclusão, e, de forma específica, a educacional é um ato político que tem a desafiadora missão de romper com o capacitismo e promover uma educação que não se destine apenas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Ao tratar de marcos importantes dos direitos da pessoa com deficiência, principalmente na esfera da educação, no terceiro capítulo, pude concluir que eles representam conquistas históricas para a sociedade como um todo. Assegurar a aplicação de direitos humanos, falando em aspecto mais amplo, e direitos fundamentais, considerando-se aqueles estabelecidos explícita e implicitamente pela Constituição Federal, representa, no meu entendimento, a essência do que é a finalidade da sociedade.

Ainda no terceiro capítulo, conforme extensivamente indicado, foi possível verificar que tanto o Brasil, quanto o estado do Paraná e o município de Foz do Iguaçu-PR possuem políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, como a oferta de Atendimento Educacional Especializado em turmas de Salas de Recursos Multifuncionais, oferta de profissional de apoio escolar, oferta de formações continuadas aos profissionais da educação.

No entanto, práticas como a manutenção de classes não inclusivas pelos dois últimos após o advento da Política Nacional de Inclusão (BRASIL, 2008) acenderam o alerta para o fato de que nem todas as práticas educacionais são de fato inclusivas. Isso demonstra que ainda há resquícios da educação especial integracionista em nossos dias. O que trouxe algum

alívio é a aparente tendência de redução desta modalidade de atendimento educacional à pessoa com deficiência, quando da análise dos dados coletados, conforme especificado no quarto capítulo.

Desde o marco legal da Constituição Federal de 1988, com o advento da Declaração de Salamanca, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, bem como das legislações esparsas, a realidade legislativa do Brasil hoje é no sentido de assegurar a pessoa com deficiência o acesso e permanência em instituições de ensino. Contudo, não basta que a letra fria da lei contenha os desígnios do legislador para uma realidade inclusiva. A atuação do poder executivo no sentido de criar políticas públicas e executá-las de modo a cumprir a lei e assegurar o pleno exercício da cidadania é imprescindível para que possamos ter de fato da tão desejada inclusão.

A educação na perspectiva da inclusão rompe com a ideia de integração e, sobretudo, de segregação, destinando-se a assegurar a todos os alunos o desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades através de um trabalho individualizado e especializado.

O atendimento com qualidade da pessoa com deficiência demanda de políticas públicas educacionais efetivas, capazes de superar as barreiras impostas pela própria deficiência e pela sociedade. Demanda investimento dos mais diversos recursos e dedicação de todos os envolvidos neste processo e isso nada mais é do que o cumprimento de um direito fundamental que visa assegurar a dignidade da pessoa humana em sua plenitude e singularidade.

Teci alguns comentários acerca da legislação que rege os direitos educacionais de crianças com necessidades educacionais especiais, bem como sobre a estrutura de Atendimento Educacional Especializado da qual se valem os municípios da cidade de Foz do Iguaçu que fazem uso da Rede Municipal de Ensino.

No quarto capítulo tratei da forma mais objetiva que entendi possível dos dados fornecidos pelo município de Foz do Iguaçu-PR referentes à matrícula dos alunos com transtornos e/ou deficiências em turmas da rede municipal e dos atendimentos educacionais ofertados a este público. Me empenhei em otimizar a análise das informações coletadas de modo a traçar um panorama macro dimensional da cidade em comento, realizando comparações dos dados coletados quanto ao total de alunos atendidos pela municipalidade, dentro de determinada turma e de cada etapa educacional, além de analisá-los especificamente em relação aos alunos que figuram como alunado da Educação Especial

Diante dos dados analisados foi possível verificar que as políticas públicas educacionais municipais de Foz do Iguaçu – PR primam pela oferta da escolarização à pessoa com deficiência intelectual em turma regular, conforme determinado pela legislação federal vigente, com oferta de Atendimento Educacional Especializado em contraturno escolar e de estratégias de adaptação/flexibilização em turma do ensino comum. Mas atestam que ainda há oferta de turmas específicas para atendimento da pessoa com deficiência, que é o caso das Classes Especiais.

Pude analisar também que o município possui políticas relacionadas à formação dos profissionais da educação, ofertando cursos de formação continuada através de sua própria equipe de formação e de parcerias. Destaca-se que as formações oferecidas pela Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu-PR são reconhecidas em âmbito do funcionalismo municipal para fins de promoção e avanços na carreira.

Para futuras pesquisas, abre-se a oportunidade de analisar as mudanças históricas no atendimento educacional da pessoa com deficiência intelectual ao longo dos últimos anos na cidade de Foz do Iguaçu-PR; de realização de pesquisa de campo visando analisar as fragilidades e pontos positivos a partir do olhar dos docentes e/ou familiares dos alunos; analisar como se dá o atendimento educacional da pessoa com deficiência em escolas da modalidade de educação especial na cidade de Foz do Iguaçu-PR; analisar as políticas públicas inclusivas específicas para alunos em etapas de alfabetização; entre outras.

O presente trabalho não teve por objetivo encerrar o assunto e findar a discussão, sobretudo por que a educação não é estática, mas dinâmica. É possível e desejável que daqui a poucos anos a discussão pela efetivação de direitos fundamentais da pessoa com deficiência intelectual esteja obsoleta, pois esta será a realidade de todos, contudo, não se pode desconsiderar a construção histórica marcada pela conquista daqueles que batalham por esta causa, seja por si próprios ou por terceiros, atuando nas mais diferentes frentes, tanto da teoria quanto da prática, acreditando que a sociedade pode e deve ser inclusiva para todos.

Diante da análise bibliográfica, documental e estatística realizada observei que o município em comento, de modo geral, possui políticas educacionais pautadas numa educação especial na perspectiva da inclusão e caminha nesse sentido. No entanto, os dados evidenciam que a implementação necessita de aprimoramento e maior amplitude, a fim de que todo o público que se propõe atender seja de fato atendido.

Quantitativamente, a fim de maximizar o atendimento, sugiro a manutenção das turmas de Salas de Recursos Multifuncionais e de Atendimento Educacional Especializado

– Integral bem como sua ampliação; sugiro também que sejam feitas audiências públicas para avaliar a questão da manutenção ou progressiva extinção das turmas de Classes Especiais em escolas do ensino comum, dando voz a diferentes segmentos da sociedade a fim de democratizar a tomada de decisão; a fim de assegurar o atendimento por apoio escolar/ acompanhante especializado sugiro a contratação de profissionais em número suficiente para suprir a demanda existente; sugiro também a ampliação da equipe que realiza avaliações psicoeducacionais e estudos de caso, a fim de ampliar o atendimento e reduzir o tempo de espera para o recebimento de devolutivas.

Qualitativamente, considerando o escopo da presente pesquisa, sugiro que as formações ofertadas sejam mantidas e preferencialmente ampliadas, de modo a aprimorar os saberes dos profissionais da educação e promover um ensino inclusivo e de qualidade; sugiro ainda a manutenção e ampliação de parcerias com instituições de públicas de ensino superior para alinhar a prática pedagógica com a teoria; além disso, acredito que seja de extrema importância o acompanhamento, minimamente bienal, dos dados coletados neste texto por parte dos Conselhos Municipais e entidades interessadas, a fim de fiscalizar e propor melhorias na prestação do serviço educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz?** As gordas. 2015. Disponível em <https://asgordas.wordpress.com/2015/12/03/capacitismo-o-que-e-onde-vive-como-se-reproduz/> Acesso em: 02 de jan. de 2024

APA, AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Artmed Editora, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=QL4rDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR>. Acesso em 08 ago .2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm>. Acesso em: 02 jan. 2024.

_____. Decreto Nº 129, de 22 de maio de 1991. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de maio de 1991. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%20129%2C%20DE%2022,e%20Emprego%20de%20Pessoas%20Deficientes.>. Acesso em 02 jan. 2024.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de agosto de 2009. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm?c=atila>. Acesso em: 02 jan. 2024.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 15 jun de 2024.

_____. Decreto nº 7.611 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 11 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o inciso 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**. 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro2012-774838-norma-pl.html>. Acesso em: 21 abril de 2024.

_____. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**. 03 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm> Acesso em: 19 maio 2018.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msclkid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab>. Acesso em 02 jan. 2024.

_____. MEC. **Nota Técnica nº 42 / 2015/ MEC / SECADI /DPEE**. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2015-pdf/17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm>>. Acesso em 10 de jun. de 2024.

_____. Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 06 de novembro de 2019. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.088%2C%20DE%205,pela%20Rep%C3%ABlica%20Federativa%20do%20Brasil](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.088%2C%20DE%205,pela%20Rep%C3%ABlica%20Federativa%20do%20Brasil.)>. Acesso em: 02 jan. 2024.

_____. Ministério da Saúde. Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde. **CID 10**. Brasília: DATASUS, 2021.

_____. Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021. Lei de Licitações e Contratos Administrativos. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14133.htm. Acesso em 30 jun 2024.

_____. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, 01 de dezembro de 2021. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em 12/10/2023.

_____. Ministério da Educação. Notícia. **Ministério da Educação promove formação continuada do ensino especializado em ambiente virtual**. Assessoria de Comunicação do MEC com informações da Semesp. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/ministerio-da-educacao-promove-formacao-continuada-do-ensino-especializado-em-ambiente-virtual>>. Acesso em: 16 ago 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portal AVAMEC**. 2024. Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/#/>>. Acesso em: 16 ago 2024.

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola Acessível**. 2024. Disponível em: <<https://pddeinterativo.mec.gov.br/escola-acessivel>>. Acesso em 20 de agos. de 2024.

_____. Notícia. **Há alguma determinação formal do MEC (lei, portaria, etc.) para o fim das classes especiais no Brasil?**. MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/109-ha-alguma-determinacao-formal-do-mec-lei-portaria-etc-para-o-fim-das-classes-especiais-no-brasil>>. Acesso em 26 de agosto de 2024.)

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2009.

BONDEZAN, Andreia Nakamura. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REGIÃO DE FRONTEIRA: POLÍTICAS E PRÁTICAS**. Orientador: Áurea Maria Paes Leme Goulart. 2012. 261 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR, 2012.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1999.

CARVALHO, Sônia Marise Salles. **Trabalho Associado e Democracia: A Construção de Instrumentos de Políticas Públicas**. Fundamentos da Produção Social do Conhecimento. Educação e Socioeconomia Solidária. Cáceres: editora Unemat, 2019. Vol. VIII.

CORRENT, Nikolas. Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza**, ano MMXVI, n. 000089, 2016. Disponível em: < <https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 37ª edição (6 fevereiro 2024). Rio de Janeiro. Editora Forense, 2024.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. **O conceito de ação afirmativa**. In: Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 13-25. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0003>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993

FOZ DO IGUAÇU. Decreto Municipal nº 25.598, de 26 de maio de 2017, na Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/diarioOficial-1>>. Acesso em 10 jun 2024.

_____. Lei Orçamentária Anual nº 5.366 de 28 de dezembro de 2023. Diário Oficial do Município. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/diarioOficial-1>>. Acesso em 10 jun 2024.

_____. Instrução Normativa nº.: 05/2023. Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu. 2023a. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/diarioOficial-1>>. Acesso em 10 jun 2024.

_____. Instrução Normativa nº.: 06/2023. Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu. 2023b. **Diário Oficial do Município**. Diário Oficial do Município. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/diarioOficial-1>>. Acesso em 10 jun 2024.

_____. Instrução Normativa nº.: 02/2024. Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu. 2023b. **Diário Oficial do Município**. Diário Oficial do Município. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/diarioOficial-1>>. Acesso em 10 jun 2024.

FRANÇA, Thiago Henrique. (2013). **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. *Lutas Sociais*, 17(31), 59–73. <https://doi.org/10.23925/ls.v17i31.25723>. Disponível em: <<https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP. **Censo Escolar 2022**. Divulgação dos Resultados. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2023/03/09190039/apresentacao_coletiva.pdf>. Acesso em 24 jun de 2024.

LAGAR, Fabiana; SANTANA, Bárbara Beatriz de; DUTRA, Rosimeire. **Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos**. 3. ed. – Brasília: Gran Cursos, 2013.

LEITE, George Salomão. **Eficácia e aplicabilidade das normas constitucionais**. Senado Federal, Brasília, v. 275. 160 p. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**: Livro I; tradução de Reginaldo Santana, 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MENDES, Gilmar Ferreira et al. **Curso de Direito Constitucional**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

MENEZES, Paulo Lucena. **A ação afirmativa (affirmative action) no direito norteamericano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris. 10 dez. 1948. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 03 de jan. de 2024.

_____. **Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental (1971)**. Resolução nº 2.856, de 20/12/71. Disponível em: <<https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/>>. Acesso em: 03 de jan de 2024.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências (1975)**. Resolução nº 30/84, de 9/12/75. Disponível em: <<https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/>>. Acesso em: 03 de jan de 2024.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006. Disponível em: <<https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/>>. Acesso em: 03 de jan de 2024.

PACHECO KMDB, ALVES VLR. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma**. Acta Fisiátr. [Internet]. 9 de dezembro de 2007 [citado 11 de setembro de 2023];14(4):242-8. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875>

PARANÁ. **Instrução 03/2004**. SEED/SUED. 2004. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao032004deside.pdf> . Acesso em 27 dez. 2023.

_____. **Instrução Normativa nº 09/2018**. SUEDE/SEED. 2018. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes/anos_anteriores#:~:text=Instru%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2009%2F2018%20%2D%20Sued,com%20transtornos%20funcionais%20espec%C3%ADficos%20nas>. Acesso em 27 dez. 2023.

_____. **Instrução Normativa nº 003/2024**. DEDUC/SEED. 2024. Estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, na Rede Estadual de Educação do Paraná. Disponível em: <<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/l.do?action=d&caminho=@gtf-escriba-seed@bbc6a6d5-9521-4e1c-a08a-f3512624be36>>. Acesso em 05 mai. 2024.

_____. **Resolução N° 3.979 de 20 de julho de 2022.** SEED/SUED. 2022. Dispõe sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: < <https://www.educacao.pr.gov.br/Resolucoes-Seed> > . Acesso em: 29 ago. 2023.

PLETSCH, M. D. (2020). **O que há de especial na educação especial brasileira?.** *Momento - Diálogos Em Educação*, 29(1), 57–70. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>>. Acesso em: 21 de jan. de 2024.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 464 p

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O direito educacional no sistema jurídico brasileiro.** In: JUSTIÇA PELA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. ABPM, Todos pela educação (org.). São Paulo: Saraiva, 2013. p. 55-103.

RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível.** *Inclusão*, 1, 7-13. (2000). Disponível em: < <https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/download/1014/1117/3168> > . Acesso em: 17 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2012.

SCHWARZ, R.G. **Os direitos sociais como direitos fundamentais e a judicialização de políticas: algumas considerações.** *Revista da AJURIS – Porto Alegre*, v. 43, n. 141. Dezembro, 2016. Disponível em <https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-AJURIS_141.10.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2024.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais.** 3a ed. São Paulo : Malheiros Editores, 1998.

_____. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 31. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

VIEIRA, Luciano Pereira. **Vinculatividade objetiva dos direitos sociais prestacionais: da teoria da integração à pretensão metaindividual a políticas públicas.** *Revista de Informação Legislativa: RIL*, Brasília, DF, v. 56, n. 224, p. 145-166, out./dez. 2019. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/56/224/ril_v56_n224_p145>. Acesso em: 07 ago 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e Plano De Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Unesco. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 03 de jan. de 2022.

ANEXO I - QUESTIONAMENTOS À MUNICIPALIDADE

- Solicito estatística de matrículas em todas as turmas/ níveis/ modalidades de ensino ofertadas pela rede pública municipal em 30 de junho de 2024;
- Solicito estatística de matrículas de pessoas com deficiência em todas as turmas/ níveis/ modalidades de ensino ofertadas pela rede pública municipal;
- Solicito estatística contendo número de turmas e matrículas em Classes Especiais e Salas de Recursos Multifuncionais referente ao período de dezembro de 2022 a junho de 2024.
- Solicito especificação de quais são as Políticas Públicas educacionais adotadas pelo município para atendimento de alunos com deficiência;
- Solicito especificação de quais são as Políticas Públicas educacionais adotadas pelo município para atendimento de alunos com transtorno relacionado à aprendizagem;
- Solicito especificação de quais são os documentos legais que norteiam a Educação Especial no município e Foz do Iguaçu atualmente em vigor, referentes à processo de ingresso e funcionamento em turmas de Classe Especial, Sala de Recursos Multifuncionais e AEE-I, dentro do Sistema Municipal de Educação.
- Solicito que se esclareça qual é a finalidade da avaliação psicoeducacional de alunos sem diagnóstico clínico, haja vista que de acordo com a IN nº 05/2023 e a IN nº 6/2024 o laudo é requisito para oferta do Atendimento Educacional Especializado.
- Alunos com transtornos relacionados à aprendizagem, como o Transtorno Opositor Desafiador, Transtorno do Processamento Auditivo Central, dentre outros que não constem expressamente no rol encontrado nas Instruções Normativas nº 05/2023 e a nº 6/2024 não recebem Atendimento Educacional Especializado em âmbito da Rede Municipal de Ensino?
- Entre dezembro de 2022 e junho de 2024 o município ofertou formações aos profissionais da educação na área de Educação Especial e Educação Inclusiva?
- Solicito informações acerca do serviço de apoio escolar:
 - a) Qual era o número total de alunos atendidos pelo serviço de apoio escolar/ acompanhante em 30/06/2024?
 - b) Há alunos com deficiência e com necessidade de auxiliar/acompanhante não atendidos pelo serviço de apoio escolar? Quantos?
 - c) Caso haja alunos com necessidade de apoio escolar/acompanhante que estejam desassistidos por este serviço, solicito informações acerca das medidas adotadas para assegurar este direito?

- d) Há alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino que não apresentam necessidade de apoio escolar? Quantos?
- e) Qual é a formação exigida para atuação enquanto profissional de apoio escolar da Rede Municipal de Ensino?
- f) Qual é o critério utilizado para que o município estabeleça o número de alunos a ser atendido por cada profissional de apoio escolar?