

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

MARISTELA ELVIRA GROSSL STIEGLER

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA - PR**

CURITIBA

2017

MARISTELA ELVIRA GROSSL STIEGLER

**POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP.

Professor Orientador: Dr. Pedro Leão da Costa Neto

CURITIBA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S855 Stiegler, Maristela Elvira Grossl.
Políticas públicas de educação inclusiva e sua
implementação no Município de União da Vitória - PR /
Maristela Elvira Grossl Stiegler; orientador Prof. Dr. Pedro Leão
da Costa Neto.
126f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2017.

1. Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva.
2. Atendimento educacional especializado. 3. União da Vitória.
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 379.348

TERMO DE APROVAÇÃO


MARISTELA ELVIRA GROSSL STIEGLER

**POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA IMPLEMENTAÇÃO
NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Mestrado em Educação – Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 23 de agosto de 2017.

Programa de Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná- UTP



Orientador:

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Universidade Tuiuti do Paraná- UTP
Programa de Mestrado em Educação



Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Mestrado em Educação



Profa. Dra. Sueli de Fátima Fernandes
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Dedico este trabalho especialmente a meus filhos Ana Julia e Matheus, minhas fontes de alegria e inspiração, e a meu esposo Vanderlei, companheiro de sonhos, pelo apoio e compreensão nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela luz em minha vida e a minha família pelo carinho e apoio incondicional.

Aos meus pais, Avenina Estela Grossl e Arri Antonio Grossl, por me incentivarem a acreditar que tinha forças para continuar a caminhada.

À minha querida e inseparável amiga Andréia Ap. Soares Meyer, companheira de muitas horas de estudos.

À Fundação Municipal Centro Universitário de União da Vitória – UNIUV, pelo auxílio por meio do programa de qualificação docente, buscando sempre a excelência no ensino e pesquisa.

Aos professores e colegas de turma do mestrado, pelo conhecimento transmitido, em especial ao meu orientador Professor Dr. Pedro Leão da Costa Neto, pela paciência e orientação no desenvolvimento desta dissertação.

Às professoras, Dra. Sueli de Fátima Fernandes e Dra. Josélia Schwanka Salomé, pelas contribuições por ocasião da participação na Banca de Qualificação e Banca de Defesa, pelas sugestões que enriqueceram o trabalho.

Às professoras Me. Fahena Porto Horbatiuk e Me. Edite Siqueira, por sua riquíssima contribuição lapidando o texto com muita paciência e carinho.

*Quem não compreende um olhar
tampouco compreenderá uma longa
explicação.*

Mario Quintana

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar a implementação das políticas públicas de inclusão nas escolas da rede pública municipal de União da Vitória. Como problematização do objeto, julga-se relevante esclarecer de que forma as políticas públicas de inclusão são implementadas no município, com intuito de desvelar o distanciamento entre o que está previsto na legislação e a aplicação na prática no dia a dia nas escolas, pois as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência evidenciam a importância da ampliação das discussões sobre a inclusão. Justifica-se o estudo pela relevância em aclarar os processos de inclusão/exclusão, diante do direito à educação para todos e o questionamento de como tornar realidade os princípios que fundamentam uma escola realmente inclusiva. Para tanto, adota-se como objetivos específicos, o estudo do processo histórico e concepções de atendimento na educação para crianças com deficiência no Brasil, a análise da legislação sobre educação especial na perspectiva inclusiva, as Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Estado do Paraná, a gestão da Educação especial no município de União da Vitória e a implementação das Políticas Públicas de inclusão no município. A abordagem metodológica utilizada é de caráter qualitativo, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. O processo de pesquisa foi dividido em três etapas, sendo a primeira fase exploratória, com a produção do projeto de pesquisa, desenvolvimento teórico e metodológico, orientado pelas discussões propostas por autores como: Gilberta de Martino Jannuzzi, Maria Teresa Egler Mantoan, Marcos José da Silveira Mazotta, Rosalba Garcia, Rosita Edler Carvalho, Monica de Carvalho Magalhães Kassar, entre outros, que tratam do processo histórico da educação da pessoa com deficiência no Brasil e conceitos sobre educação especial, integração e inclusão. Na segunda fase realizamos a análise da legislação, mais especificamente as políticas públicas brasileiras de educação inclusiva a partir da década de 90, tendo como fundamentação de base teórica para análise autores como: Eneida Otto Shiroma, Maria Célia M. de Moraes e Olinda Evangelista. A terceira fase é composta pela delimitação do campo de pesquisa, a coleta de dados e análise. Para coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada norteada por um roteiro aplicado em três grupos de participantes, sendo, o primeiro composto pela coordenação da secretaria de educação, o segundo composto pela coordenação pedagógica da secretaria de educação e o terceiro pelos professores que atuam na rede de ensino fundamental do município. As questões contemplaram como eixos temáticos: as concepções sobre educação inclusiva, os desafios para implementação, estrutura e acessibilidade e qualificação profissional. Na discussão dos resultados procurou-se identificar as concepções e a efetividade das políticas educacionais adotadas pelo município, destacando-se a singularidade da oferta de AEE coexistir com o atendimento em instituição filantrópica. Nesse contexto os desafios identificados são inúmeros, necessitando maior interação e articulação entre a gestão da educação e os docentes da rede pública de ensino na mediação e efetivação do processo de inclusão educacional.

Palavras-chave: Políticas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. União da Vitória.

ABSTRACT

The present research has as main objective to analyze the implementation of the public policies of inclusion in the schools of the municipal public network of União da Vitória. As a problem of the object, it is considered relevant to clarify how public inclusion policies are implemented in the municipality, in order to reveal the distance between what is foreseen in the legislation and the day-to-day application in the schools, since the challenges faced by people with disabilities highlight the importance of expanding discussion on inclusion. The study is justified because of its relevance in clarifying the processes of inclusion / exclusion, in the face of the right to education for all and the questioning of how to make reality the principles that underlie a truly inclusive school. In order to do so, the specific objectives included the study of the historical process and conceptions of care in education for children with disabilities in Brazil, the analysis of legislation on special education in an inclusive perspective, the Special Education Public Policies in an inclusive perspective in the State of Paraná, the management of Special Education in the municipality of União da Vitória and the implementation of Public Policies of inclusion in the municipality. The methodological approach is of a qualitative nature, having as instrument of data collection the semi-structured interview and content analysis. The research process was divided in three stages. The first phase was exploratory, with the production of the research project, theoretical and methodological development. It was guided by the discussions proposed by authors such as Gilberta de Martino Jannuzzi, Maria Teresa Egler Mantoan, Marcos José da Silveira Mazotta, Rosalba Garcia, Rosita Edler Carvalho, Monica de Carvalho Magalhães Kassar, among others. These authors study the historical process of the education of the handicapped in Brazil and concepts about special education, integration and inclusion. In the second phase, we carried out the analysis of the legislation, more specifically the Brazilian public policies of inclusive education from the 90s on, based on theorists such as Eneida Otto Shiroma, Maria Célia M. de Moraes and Olinda Evangelista. The third phase is composed of the delimitation of the field of research, data collection and analysis. For data collection, we have used a semistructured interview, guided by a script applied in three groups of participants. The first group was composed by the coordination of the education secretariat; the second was composed by the pedagogical coordination of the education department and the third by the teachers who work in the network of the municipality. The issues included the themes of inclusive education, the challenges for implementation, structure and accessibility and professional qualification. In the discussion of the results, we sought to identify the conceptions and the effectiveness of the educational policies adopted by the municipality, highlighting the singularity of the AEE offer to coexist with the service in a philanthropic institution. In this context, the challenges identified are innumerable, requiring greater interaction and articulation between the management of education and the teachers of the public school system in the mediation and effectiveness of the process of educational inclusion.

Keywords: Special Education Policies in the Inclusive Perspective. Specialized Educational Assistance. União da Vitória.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Município de União da Vitória – PR.....	79
Figura 2 – Imagem aérea do Município de União da Vitória – PR	80
Figura 3 – Imagem da linha que divide os municípios.....	83
Figura 4 – Foto do Marco divisório - Praça do Contestado.	83
Figura 5 – Foto do Marco divisório.	84
Figura 6 – Foto do Município de Porto União – SC.....	84

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Modos de pensar a inclusão.....	61
Quadro 2 – Indicadores de Desenvolvimento Humano – União da Vitória – PR.....	80
Quadro 3 – <i>Checklist</i> de documentos do município que fundamentam a política de educação inclusiva	89
Quadro 4 – <i>Checklist</i> dados do atendimento de alunos público-alvo da educação inclusiva no Município	90
Quadro 5 – Professores da rede de Ensino Fundamental do Município e o atendimento inclusivo	96
Quadro 6 – Números da pesquisa.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANPED	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CORDE	- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DFN	- Deficiência Física Neuromotora
DI	- Deficiência Intelectual
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
TFE	- Transtornos Funcionais Específicos
TGD	- Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
 CAPITULO I	
2 PROCESSO HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DE ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	21
2.1 PRIMEIRAS TENTATIVAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO	23
2.2 ENSINO EMENDATIVO	27
2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO	34
2.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	38
 CAPITULO II	
3 POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO.....	46
3.1 CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL	54
 CAPITULO III	
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ESTADO DO PARANÁ	68
4.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL X ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	73
 CAPITULO IV	
5 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA	79
5.1 MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA	79
5.2 DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO	85
5.3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR DE ACORDO COM A VISÃO DA COORDENAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	91
5.3.1 Visão da Coordenação da Secretaria de Educação de União da Vitória – PR	93

5.3.2 Visão da Equipe de Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – União da Vitória – PR	95
5.3.3 Visão dos Professores da Rede de Ensino Fundamental do Município	96
5.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA.....	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
7 REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS	116
APÊNDICE B – CHECKLIST DE DOCUMENTOS DO MUNICÍPIO QUE FUNDAMENTAM A POLITICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	117
APÊNDICE C – CHECKLIST DADOS DO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO	118
ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS PLATAFORMA BRASIL.....	119
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO PARA SEU USO	120
ANEXO C –TERMO DE APROVAÇÃO DO PROJETO SUBMETIDO AO COMITÊ DE ÉTICA PARECER Nº 1.684.893 PLATAFORMA BRASIL.	121
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda as Políticas Públicas de educação especial na perspectiva inclusiva e sua implementação nas escolas da rede pública municipal de União da Vitória – PR; e como problematização do objeto, julga-se relevante esclarecer de que forma as políticas públicas de inclusão são implementadas no município.

Este questionamento tem como base as barreiras que as pessoas com deficiência¹ enfrentam em pleno século XXI, pois muitos elementos ainda dificultam o seu desenvolvimento. Esse fato demonstra a importância da ampliação das discussões sobre a inclusão, pois existe um grande distanciamento entre o que está previsto na legislação e a aplicação na prática no dia a dia nas escolas. Essa lacuna dificulta a implementação das Políticas Públicas tornando o processo de inclusão lento, e em alguns casos ineficiente, por não abranger a inclusão em sua totalidade, ou até mesmo, por gerar ambientes de exclusão.

Por esse motivo justifica-se o estudo, pois é de grande relevância desvelar os processos de inclusão/exclusão, e como tornar realidade os princípios que fundamentam uma escola realmente inclusiva diante do direito à educação para todos. Direito previsto em lei, porém as formas de garantir que esse direito seja aplicado ainda estão em construção.

Sem dúvida os avanços das últimas décadas são inegáveis, pois agora as pessoas com deficiência estão sendo vistas pela sociedade, são alvo de frequentes debates que trazem à tona as mais diversas situações envolvendo esse grupo de pessoas.

A partir da década de 90, o Brasil vem reafirmando o compromisso com a educação para todos, concordando com a Declaração Mundial de Educação para todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, e em 1994, com a Declaração de Salamanca gerada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

¹Utilizaremos a terminologia pessoa com deficiência, presente nos documentos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas. (ONU), documento ratificado pelo Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d6949.htm>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

Avançamos muito, no entanto ainda estamos longe de alcançar a legitimidade do que está previsto na legislação, daí a importância de ressaltar as discussões, com o objetivo de entender o que está faltando para colocar em prática os direitos previstos em lei.

A relevância da pesquisa para atuação profissional está baseada na responsabilidade como docente do ensino superior, na contribuição para o desenvolvimento da pesquisa, a disseminação de conhecimentos e a formação de “profissionais qualificados que possam auxiliar na construção de diferentes saberes que ajudem na compreensão do indivíduo com deficiência”. (GUEBERT, 2010, p.89).

Para tanto adota-se como objetivo geral analisar a implementação das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, no município de União da Vitória, elencando como objetivos específicos o estudo do processo histórico e concepções de atendimento na educação para alunos com deficiência no Brasil, a análise da legislação sobre educação especial na perspectiva inclusiva no país e investigar a implementação das Políticas Públicas de inclusão no município de União da Vitória.

A abordagem metodológica adotada é de caráter qualitativo, procurando visualizar o todo, levando em consideração as partes e suas inter-relações, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo, composta de acordo com Bardin (2000, p. 95), em “pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

O processo de pesquisa, de acordo com Minayo (1994), está dividido em três etapas. Sendo a primeira fase exploratória, com a produção do projeto de pesquisa, desenvolvimento teórico e metodológico, orientado pelas discussões propostas por autores como: Gilberta de Martino Jannuzzi, Maria Teresa EglerMantoan, Marcos José da Silveira Mazotta, Rosalba Garcia, Rosita Edler Carvalho, Monica de Carvalho Magalhães Kassar, entre outros, que tratam do processo histórico da educação da pessoa com deficiência no Brasil, e concepções de atendimento, integração e inclusão educacional.

A segunda fase integra a análise da legislação Nacional, Estadual e Municipal, mais especificamente as políticas públicas brasileiras de educação inclusiva das últimas décadas, tendo como fundamentação de base teórica autores como Eneida Otto Shiroma, Maria Célia M. de Moraes e Olinda Evangelista,

considerando que: “As coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em via de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”. (LAKATOS; MARCONI, 2011, p.83)

A terceira fase é composta pela delimitação do campo de pesquisa, cadastro do projeto na Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética, o qual emitiu parecer favorável nº 1.684.893, após a aprovação do Comitê de Ética foi iniciada a coleta de dados para análise. A técnica escolhida foi a entrevista semiestruturada, norteada por um roteiro e aplicada em três grupos de participantes, sendo, o primeiro composto pela coordenação da secretaria de educação do município de União da Vitória, o segundo composto pela coordenação pedagógica da secretaria de educação do município e o terceiro por professores que atuam da rede de ensino fundamental do município.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas, possibilitando a análise das contradições existentes entre o que está previsto na legislação e a forma de aplicação na prática, nas escolas da rede de ensino do município.

Para estudo do conhecimento produzido nos últimos anos no Brasil sobre o tema em questão, elaboramos um levantamento no banco de teses e dissertações da Capes, utilizando as seguintes categorias: ‘políticas públicas’ e ‘educação inclusiva’, foram localizados oitenta registros de pesquisas divididas entre os anos de 2011 e 2012, sendo trinta e seis referentes a 2011 e quarenta e quatro referentes a 2012. Também foram identificados os programas a que as pesquisas aparecem vinculadas, verificando que a maioria pertence a programas de mestrado acadêmico com sessenta e três pesquisas; onze pesquisas fazem parte de programas de doutorado, e seis pesquisas pertencem a programas de mestrado profissional.

Analisando as áreas de estudo, em que aparecem os registros, podemos perceber que a grande maioria está na área de educação, com cinquenta e sete pesquisas; aparecem também áreas como psicologia, direito constitucional e político, serviço social, distúrbios da comunicação e desenvolvimento, planejamento e políticas públicas, ensino em ciências da saúde, política social, educação em ciências e matemática, saúde pública, linguística entre outros. Verificando a distribuição por Estado, a melhor representação foi do Estado de São Paulo com

vinte e três registros, seguido por Santa Catarina, com nove registros e Rio Grande do Sul. O Paraná e o Rio de Janeiro apresentaram oito registros, Minas Gerais seis e Ceará quatro; com dois registros apareceram os Estados de Brasília, Goiás e Rio Grande do Norte; com um registro apareceram Mato Grosso do Sul, Paraíba, Maranhão, Amazonas, Amapá, Piauí e Acre.

Observa-se com esse estudo que existe grande interesse de pesquisa sobre a temática 'políticas públicas' e 'educação inclusiva' em seus mais variados tipos de abordagem. Não se trata de um assunto novo, no entanto não está esgotado, ainda existem muitas barreiras a serem vencidas, e as pesquisas são fundamentais para construção de conhecimento nesse sentido.

A pesquisa sobre um tema latente nos debates, como a educação inclusiva, requer incansável disposição e determinação para investigação, pois está inserida em um contexto em constante movimento, exigindo do pesquisador reflexões em diferentes momentos históricos.

Entre muitos estudos selecionados para leitura na estruturação do estado da arte, alguns merecem destaque pela contribuição nas discussões, como, por exemplo, a Dissertação da Catia Alire Rodrigues Arend da Silva, intitulada 'Políticas Públicas de Educação Inclusiva de 1990 a 2009: Conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica', publicada em 2011, o estudo aborda as Políticas Públicas de educação inclusiva direcionadas à educação brasileira "[...] tratando-se de uma análise das contradições das políticas a partir da década de 1990 até 2009". (SILVA, 2011, p. 6).

A autora destaca como objetivos da pesquisa, analisar as políticas de educação inclusiva na sociedade capitalista como uma conquista do direito à educação e compreender como o governo brasileiro tem assumido legalmente os princípios da inclusão a partir da década de 1990, para tanto apresenta "a análise dos documentos exarados no âmbito do território nacional que permitem evidenciar a relação entre as políticas e o real das escolas." (SILVA, 2011, p. 14).

Outra pesquisa de grande relevância na formação do arcabouço teórico é a Dissertação de mestrado de autoria de Marise Mendes Silverio, intitulada "Inclusão Exclusiva ou Exclusão Inclusiva do deficiente mental: uma questão de Políticas Públicas", publicada em 2008. O estudo teve como objetivo "o estudo das políticas educacionais que exaram as possibilidades da vigência das modalidades de ensino

regular e especial, e o direito à construção da ação educativa do deficiente mental”. (SILVERIO, 2008, p. 6).

Na pesquisa a autora procura examinar as singularidades dos diferentes grupos que formam a sociedade e a maneira como a escola se comporta diante dessas diferenças. Entendendo que “a educação encontra-se como mediadora na transformação do ser humano, contribuindo significativamente para o acesso ao conhecimento historicamente produzido”. (SILVERIO, 2008, p. 18).

A autora discute pontos importantes da trajetória da educação especial a partir do século XX no Brasil, assim como a gestão democrática da educação e o processo de inclusão escolar frente à possibilidade de manutenção ou não das escolas especiais.

Em nova visita ao banco de teses e dissertações do Capes, em março de 2016, foram encontradas pesquisas recentes, que trazem para o debate temas relacionados à educação inclusiva, de extrema importância para construção de conhecimento e aprimoramento de conceitos. Entre os estudos, alguns se destacaram como, por exemplo, a Dissertação de Beatriz Brochado Stramare Ferrari “Concepções de professores sobre a educação inclusiva no contexto do PDE / Paraná”, publicada em 2014, o estudo destaca que “os valores e princípios dessa educação são capazes de promover condições mais dignas de convívio social aos indivíduos com necessidades educacionais especiais”. (FERRARI, 2014 p.8).

A pesquisa aponta como objetivo fundamental investigar as concepções de educação inclusiva expressas nas produções dos professores do programa de desenvolvimento Educacional – PDE / Paraná no período de 2007 a 2009. Segundo a autora, nesse período houve um volume considerável de professores inscritos no PDE, escrevendo sobre os desafios da inclusão, o que demonstra que o tema está entre as preocupações dos professores na atualidade, e “reforça que o movimento em favor da inclusão escolar é um enorme desafio para os educadores do século XXI, pois esse movimento se propõe a superar velhas práticas educativas excludentes”. (FERRARI, 2014, p. 18).

Outro importante estudo é a Dissertação de Louize Mari da Rocha, “A Gestão da Educação Especial nos Municípios da área Metropolitana Norte de Curitiba: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, publicada em 2016, a autora destaca como objetivo principal

“investigar as mudanças decorrentes da efetivação das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na gestão da educação especial dos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba”. (ROCHA 2016, p.30).

A compreensão da ideia de inclusão e as formas que as políticas públicas assumem ao serem interpretadas são desafios diretamente ligados aos direitos de cidadania, discussão importante e extremamente necessária para envolvimento da comunidade em geral, com intuito de superar obstáculos do medo e do preconceito.

A organização do estudo está apresentada em quatro capítulos:

No primeiro capítulo apresenta-se uma reconstrução histórica da educação no Brasil, pontuando momentos em que houve alguma referência a pessoas com deficiência e as influências oriundas de outros países ao longo do tempo. Inicia-se com a educação para crianças com deficiência no Brasil na época do Império, caracterizada por uma sociedade em que a educação popular, de maneira geral, não era motivo de preocupação, pois não despertava o interesse da classe dominante.

As primeiras tentativas de institucionalização do ensino para pessoas com deficiência foram influenciadas por modelos Europeus, implantados pela igreja, com a criação das Casas de Misericórdia que acolhiam as crianças enjeitadas. Após a década de 1930, o Brasil inicia a fase de industrialização, surgindo a necessidade da formação de força de trabalho e tornando, assim, a escola necessária para instrução da mão de obra; surgem então também escolas junto a hospitais, sendo o ensino nessas instituições especializadas considerado emendativo².

A partir da década de 1960, acontecem reformas impulsionadas pelo período pós-guerra e movimentos da sociedade civil estimulando a abertura de caminhos para educação especial, na perspectiva da integração com objetivo de integrar o aluno ao sistema de ensino regular sempre que possível.

A partir da década de 1990, acontecem debates internacionais sobre os direitos humanos e das pessoas com deficiência, chamando a atenção para questões relacionadas a educação especial na perspectiva da inclusão, gerando grande influência de organismos internacionais e da sociedade civil organizada na

² Expressão utilizada na época que tinha como objetivo adaptar o educando ao nível dos considerados normais. “Considerando que os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados”. (BRASIL, 1934, Decreto nº 24.794).

formulação das políticas públicas, considerando que a educação inclusiva propõe educar todas as crianças em um mesmo ambiente, propondo a equiparação de oportunidades.

O segundo capítulo inicia com apontamentos sobre o conceito de política e políticas públicas, com o objetivo de esclarecer como surgiu a política e de que forma se estabeleceram as relações de poder, que influenciam o direcionamento e formulação das políticas, assim como a intensificação dos movimentos sociais organizados que lutam pela conquista de direitos, direitos esses que muitas vezes já estão expressos na legislação, mas não estão regulamentados inviabilizando assim a aplicação. Na sequência explicitaremos a legislação sobre educação especial na perspectiva inclusiva, regida pelo amplo debate em torno das políticas públicas e sua implementação, com as mudanças de entendimento sobre a educação especial como proposta pedagógica, centrando no atendimento educacional especializado, de forma complementar ao ensino regular.

Para maior aprofundamento, analisamos, ainda, as concepções de vários autores brasileiros, pesquisadores da área de Educação Especial, e das políticas públicas de inclusão, em busca de compreender como se desenvolve o processo da inclusão educacional, no campo da produção acadêmica.

Na sequência, destacamos o estudo de três categorias que permeiam os debates nos dias atuais, “Inclusão Condicional”, “Inclusão Total ou Radial” e “Inclusão Responsável”. Discussão que está latente em nosso país, pois há quem defenda uma radicalização, forçando a inclusão imediata de todos no ensino regular. A grande questão para implantação desse direcionamento está nas condições das escolas, que não estão estruturadas para atender às especificidades dos alunos com deficiência, e principalmente os professores ainda não estão motivados a abraçar a causa da inclusão. Existe também quem defenda um processo mais lento, chamado de inclusão responsável, no qual a inclusão acontece gradativamente, de acordo com a adaptação do aluno e da equipe pedagógica esse processo, e as necessidades são vencidas na medida em que vão surgindo, em conjunto. Direcionamento adotado pelo Estado do Paraná, ao contrário do restante do país, que defende a inclusão radical.

No terceiro capítulo abordamos os encaminhamentos das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva do Estado do Paraná, buscando o

aprofundamento do conhecimento sobre os desdobramentos em relação ao atendimento aos alunos com deficiência. Ressaltando a importância de conhecer a história que compõe a educação para crianças com deficiências, para compreender os acontecimentos e a evolução através do tempo.

Na sequência, serão elencados apontamentos sobre a educação especial, em comparação com o atendimento educacional especializado, destacando as principais diferenças, pontos positivos e negativos entre as formas de atendimento.

O quarto capítulo inicia apresentando o município de União da Vitória, local da pesquisa de campo. Na sequência, abordamos a gestão da educação especial na perspectiva inclusiva no município, com objetivo de compreender como a legislação se reflete no cotidiano, na forma de atendimento e educação para as pessoas com deficiência. Em seguida vem a pesquisa sobre a gestão da educação especial na perspectiva inclusiva no município, de acordo com a visão da coordenação da secretaria de educação, da visão da coordenação pedagógica da secretaria e visão de professores que atuam na rede pública de ensino fundamental, finalizando com as considerações acerca da pesquisa.

CAPITULO I

2 PROCESSO HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DE ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Neste capítulo buscamos apresentar uma reconstrução histórica da educação no Brasil, pontuando momentos em que houve alguma referência a pessoas com deficiência e a influência vinda de outros países, principalmente da Europa, ao longo do tempo, desvelando através da história as mudanças na forma de entendimento e atendimento das pessoas com deficiência.

A história da Educação Especial no Brasil reproduz a história da educação em geral e evidencia que a educação passou a receber alguma atenção quando “dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade” (GOERGEN, 1985, p.1). Os olhares se voltaram para a educação à medida que a alfabetização se tornou requisito de obtenção de votos e manutenção de uma ideologia no poder, influenciados também pelo início da industrialização que nesse período começava a exigir mão de obra instrumentalizada, pois, para poder trabalhar nas indústrias, tornava-se necessário ter o mínimo de escolarização.

Com uma sociedade ainda pouco urbanizada, primitivamente aparelhada, a população em sua maioria era iletrada, as escolas eram escassas, a educação popular não era motivo de preocupação, sendo assim, muito menos a educação das pessoas com deficiência. Segundo Goergen (1985, p.1): “Na época do Império, caracterizada por uma sociedade rural e desescolarizada, foi possível silenciar completamente sobre o deficiente e esconder aqueles que mais se distinguiam ou cuja presença incomodava”.

Segundo aponta Jannuzzi (2012, p.6), “[...] o recenseamento de 1870 acusara em índice de 78% de analfabetos no país”. Apesar de que a Constituição de 1824, “primeira do Brasil”, ter prometido no Art. 179 “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, (BRASIL, 1824) alto índice de analfabetismo ainda persistia, mesmo décadas depois.

As iniciativas de educação das crianças com deficiência no Brasil tiveram acentuada influência Europeia, com exemplos como o do médico Jean Marc

Itard³, que publicou, em Paris, um livro onde registrou suas tentativas de educar uma criança capturada na floresta de Aveyron, no sul da França.

A educação do deficiente mental teve início na França com Itard, em 1800, que tentara educar o selvagem de Aveyron, Victor, baseado na metodologia sensualista de Condillac⁴. Posteriormente, Edouard Séguin, a partir de 1840, com os deficientes mentais do Hospício dos Incuráveis de Bicêtre (BEBESSE; MIALARRET, 1974 *apud* JANNUZZI 2012 p. 18).

Segundo Mazzotta (2011, p.21), o livro de Itard “[...] é tido como primeiro manual de educação de retardados”. Outra expoente que influenciou o desenvolvimento de técnicas de ensino foi Maria Montessori (1870 - 1952), primeira mulher a doutorar-se em medicina na Itália, especializou-se em pediatria e psiquiatria, desenvolveu um sistema educacional e materiais didáticos com o objetivo de despertar interesse da criança na realização das tarefas. Montessori aprimorou os processos criados por Jean Marc Itard (1774 – 1838), e seu sucessor Edouard Séguin (1812 - 1880), com uso de materiais como blocos, encaixes, recortes e objetos coloridos.

Outros exemplos como os escritos do médico pesquisador de doenças mentais em crianças, doutor Desiré Magloire Bourneville (1840 – 1909), exerceram influência no Brasil, porém a educação popular de modo geral não era preocupação para a classe dominante, que nessa época ainda era composta pelos senhores de engenho, responsáveis pelo comando político do país. Não era do interesse da aristocracia rural favorecer a educação, pois não se fazia necessária para trabalhar com instrumentos rudimentares, mesmo depois da Lei do Censo, de 1881, o voto continuava vinculado à renda anual, e os operários ou rurais não tinham direito ao voto.

Consideramos importante ressaltar, segundo Bueno (1997), o entendimento de anormalidade, que em diferentes épocas foi vista como possessão⁵, em outros como desequilíbrio, ou comportamento desviante e em outros como reação do organismo em busca de cura e que a identificação de diferenças se constitui pela

³Jean Marc Gaspard Itard nasceu em 24 de abril de 1774, na pequena cidade francesa de Oraison, situada nos Baixos Alpes, em 1797, Itard inscreveu-se na École de Médecine assim tornou-se médico”. (CORDEIRO, 2006, p.44).

⁴ O Sensualismo de Étienne Bonnot de Condillac (1715- 1780), segundo Lourenço Filho, seria uma teoria mecanicista pela qual a vida mental funciona a partir das sensações, da percepção, e depende, *in totum*, das operações dos sentidos (Lourenço Filho, 1930, p.24 *apud* Jannuzzi, 2012, p.18).

⁵A palavra possessão neste caso está no sentido de estar possuído por forças ocultas.

relação do indivíduo com o meio social, nas determinações historicamente construídas.

A trajetória histórica da educação especial no Brasil não difere dos países europeus, mesmo ocorrendo muito tempo depois, passando por três fases de acordo com Bueno (1997), a criação de instituições de internação (primeiras tentativas de institucionalização), o desenvolvimento de instituições voltadas ao atendimento, com algumas tentativas de instrução (ensino emendativo), e, em um terceiro momento, encaminhamentos para a integração da pessoa com deficiência na rede regular de ensino (educação especial na perspectiva da integração), cada fase será estudada a seguir com objetivo de desvelar como se desenvolveu a construção histórica sobre a pessoa com deficiência, considerando as conjunturas de cada período.

2.1 PRIMEIRAS TENTATIVAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

As primeiras formas de atendimento às pessoas com deficiência foram incentivadas e organizadas pela Igreja Católica, forma encontrada para combater o abandono dos enjeitados pelas ruas e nas portas das igrejas, prática comum na época.

Segundo Jannuzzi (2012, p.7), “[...] em 1730 a Irmandade de Santa Ana previa em seu estatuto, uma casa de expostos e asilo para desvalidos”. As Santas Casas de Misericórdia atendiam abandonados e doentes. Mazzotta (2011, p.16) afirma que “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”. O mesmo autor observa ainda:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo a perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

As instituições criadas para abrigar os abandonados foram chamadas de rodas dos expostos, o sistema da roda foi inventado na Europa medieval e era utilizado nos mosteiros e conventos como meio de envio de objetos, mensagens e

alimentos para os religiosos enclausurados, com a finalidade de evitar o contato com o mundo exterior. Porém era comum essas instituições receberem crianças doadas por seus pais ao serviço dos mosteiros, surgiria então, o uso da roda para receber os expostos, fixada no muro, em local próprio, destinado ao atendimento dessas crianças.

A roda dos expostos surgiu no Brasil durante o século XVIII, sendo a primeira instalada em Salvador, na década de 1730, e alguns anos depois no Rio de Janeiro, e em São Paulo. Segundo Marcilio (1997), a primeira preocupação quando uma criança era deixada na roda, era providenciar o batismo, pois acreditava-se que o mais importante era salvar a alma, a menos que a criança tivesse consigo um bilhete informando que já tinha sido batizada.

Segundo Jannuzzi (2012, p.8), “[...] possivelmente esse sistema acabou facilitando a entrada de crianças com alguma anomalia [...]”, pois, essas casas permitiam que as pessoas depositassem seus filhos enjeitados na roda e virando a roda, a criança passava para o lado de dentro dos muros, onde seria retirada pelas religiosas que passariam a cuidar e alimentar essa criança. Seria um meio encontrado para garantir que o expositor não seria identificado, servindo de estímulo para levar o bebê não desejado para a roda e não abandoná-lo pelos caminhos, portas de igrejas ou casas de família, como era de costume. O anonimato de quem estava abandonando possivelmente diminuiria os casos de crianças abandonadas ao relento, em que a maioria morria de fome, de frio, ou mutiladas por ataques de animais antes de serem encontradas e recolhidas por alguma alma caridosa.

Marcilio (1997, p. 51) afirma que “[...] a roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia perpassou e multiplicou-se no período Imperial, conseguiu manter-se durante a República”. O sistema da roda dos enjeitados só foi extinto na década de 1950, sob influência de um movimento iniciado por médicos higienistas, movidos pelos altos níveis de mortalidade dentro das instituições.

Assim como na Europa⁶, as primeiras instituições criadas para o atendimento

⁶Na Espanha, no séc. XIX ainda não havia uma preocupação com a educação das pessoas diferentes, com exceção da educação dos surdos, que teve como pioneiro o religioso espanhol Ponce de Leon e seu discípulo Juan Pablo Bonet. Em meados do séc. XVIII surgem instituições para a

exclusivo de pessoas com deficiência foram voltadas para cegos e surdos, diferenciando-se dos hospícios, essas instituições procuravam desenvolver habilidades prejudicadas pela deficiência. Vale ressaltar, conforme afirma Bueno (1997, p.163), “[...] os cegos foram identificados, desde os tempos mais remotos, isto se deve ao fato de que essa diferença orgânica gerou consequências na relação que esses indivíduos mantinham com o meio”.

No Brasil Dom Pedro II fundou, em 1854, no município da Corte Imperial, o Instituto dos Meninos Cegos, tendo sua origem ligada ao cego brasileiro José Alvares de Azevedo, que estudou em um Instituto de Jovens Cegos em Paris, e ao regressar publicou um livro sobre a História do Instituto de Paris, quando o médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, francês, pai de uma menina cega, tomou conhecimento da obra, passou a alfabetizar sua filha Adéle, despertando o interesse de Couto Ferraz, ministro e secretário de estado do Império, pasta responsável pelos negócios relacionados à educação que encaminhou um projeto que resultou na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (JANNUZZI, 2012).

Alguns anos depois, mais precisamente em 1857, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, ambos tinham o internato como forma de atendimento às crianças com deficiência, inicialmente com número de vagas muito restrito e centralizado apenas na capital da província. O fato de conseguir matrícula nestas instituições para as crianças era “[...] encarado como um prêmio” (BUENO, 1997, p.171), pela dificuldade de ingressar no instituto.

Em 1874 o Instituto dos Surdos e Mudos, passou a oferecer, paralelamente ao ensino literário, oficinas profissionalizantes de encadernação, sapataria, marcenaria entre outras, e mais tarde também de corte e costura (JANNUZZI, 2012, p.23). Essas oficinas também foram implantadas nas escolas primárias públicas, onde os profissionais do ofício juntaram-se aos professores para ensinar nas escolas.

Fernandes (2000, apud JANNUZZI, 2012, p.23) destaca que, em Portugal, desde o século XIX, nas Casas de Asilo⁷, que recolhiam a infância “desvalida” já

educação de surdos e cegos em vários países da Europa, especialmente na França e na Inglaterra, bem como a criação de um alfabeto por Braille e que leva seu nome (PACHECO; COSTAS, 2005, p.1).

⁷As Casas de Asilo da infância desvalida foram criadas em “Portugal no ano de 1834 e procuravam assegurar proteção, educação e instrução às crianças pequenas”. (MONARCHA, 2001, p.9).

existia a preocupação de dar-lhes os “meios de trabalho” com profissões manuais, pois acreditavam que isto implicava sustento para o futuro.

A Constituição de 1891, depois da proclamação da República em 1889, adotou um sistema que, “[...] fez cada estado até certo ponto, independente, podendo organizar suas leis e sua própria administração” (JANNUZZI, 2012, p.20). Isso possibilitou que cada estado desenvolvesse sua organização escolar, e o governo federal só interferiu na educação primária por ocasião da primeira guerra mundial (1914-1918), fechando escolas de línguas estrangeiras e, mais tarde, dando ajuda financeira para reorganização dessas escolas.

De acordo com Jannuzzi (2012, p. 21), “[...] alguns estados como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro aumentaram as verbas para organização da escola primária”. A autora relata ainda que nesse período desenvolveram-se também, timidamente, instituições para deficientes. Nessa época começam a aparecer relatos de alguns profissionais, como médicos, psicólogos e professores, que estariam refletindo sobre as expectativas daquela sociedade e, ao mesmo tempo, estruturando uma organização, procurando práticas sociais mais eficientes.

No início da República, o Instituto Nacional dos Cegos passa a denominar-se Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, que elaborou um novo regulamento para o Instituto, ampliando o número de vagas e o ensino literário, assim como as disciplinas científicas, permanecendo a preocupação com a formação para o trabalho, pois se acreditava que a profissionalização seria a garantia de subsistência do cego e sua família.

Ainda segundo Jannuzzi (2012, p.24), “[...] houve aumento das instituições destinadas ao atendimento de deficientes após 1920”. Ao longo do tempo podem-se verificar iniciativas na busca por soluções que ajudassem as pessoas com deficiência a conviver em sociedade, iniciativas essas, de pessoas que tinham alguém na família ou da própria pessoa com deficiência, tentando enfrentar os desafios que vida lhe propunha.

A mesma autora ressalta a grande influência que a medicina teve no desenvolvimento da educação para pessoas com deficiência no Brasil, por ser na área do ensino superior, uma das mais antigas do país, junto com o ensino militar, a formar profissionais. Assim como a Higiene e a Saúde Pública, serviços ligados à

medicina, desde a época do império, também foram importantes para educação como um todo.

Jannuzzi (2012, p.31) cita: “Os médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos”. Alguns médicos, indignados com a situação nesses locais que contemplavam crianças no mesmo ambiente que adultos loucos de todo gênero, tomaram iniciativa com a criação dessas escolas que foram autorizadas em resposta à solicitação dos próprios médicos que reivindicavam um local “[...] para tratamento e educação dos pequenos infelizes, cujo estado mental poderia melhorar, se em outro local recebessem cuidados especiais” (JANNUZZI, 2012, p.32). A iniciativa tornou possível a instalação de escolas ligadas aos hospitais, onde as crianças passaram a receber alguma instrução. “Em 1929 o médico Ulysses Pernambuco organizou a primeira equipe multidisciplinar (psiquiatra, pedagogo, psicólogo) para trabalhar com as crianças consideradas anormais.” (JANNUZZI, 2012, p.36).

2.2 ENSINO EMENDATIVO

Até a década de 1930, havia o predomínio do setor agrário, rudimentar, onde a escola de ler, escrever e contar atendia uma minoria de pessoas. Após esse período, o Brasil entra na fase de industrialização, surgindo a necessidade da formação da força de trabalho e organização da sociedade dentro da forma capitalista de produção, e a escola aparece como necessária para que seja possível tal expansão e o papel do Estado passa a ser considerado importante para a formação dos recursos humanos necessários para esse desenvolvimento.

Jannuzzi (2012, p.58) aponta que “[...] a partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência”. Essa organização começa a ter voz, influenciando a esfera governamental a algumas ações visando ao atendimento desse alunado, criando escolas junto a hospitais e entidades filantrópicas especializadas, sendo o ensino nessas instituições especializadas considerado emendativo.

A organização do ensino se constituiu historicamente na formação de iguais, e o ensino destinado as pessoas com deficiência tinha a pretensão de corrigir os defeitos e torná-los normais, conforme afirma Jannuzzi (2012, p.60): “A expressão

ensino emendativo, de *emendare* (latim), significa corrigir falta, tirar defeito e traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo, em muitas providências da época”.

Membros da sociedade que clamavam por políticas educacionais juntaram as vozes e se organizaram fundando a Associação Brasileira de Educação, cujos marcos de luta se firmaram por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930. O Manifesto teve como grande causa a luta em defesa da escola pública laica e de responsabilidade do Estado.

A década de 30 representou grande avanço no que se refere às políticas públicas educacionais no Brasil. As condições postas pelo primeiro governo Vargas “enfaticavam a importância da criação de cidadãos”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.17). Uma das primeiras medidas do governo depois da Revolução de 1930 foi criar o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, adotando diretrizes tanto no campo da política como da educação. Francisco Campos, advogado, educador e político nascido no Estado de Minas Gerais foi o primeiro titular do recém-criado Ministério e efetivou a chamada Reforma de Francisco Campos, lançando uma série de decretos, iniciando pela criação do Conselho Nacional de Educação.

Em 1931 o então chefe do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Getúlio Vargas, instituiu o Conselho Nacional de Educação por meio do Decreto nº 19.850, que tinha, entre suas atribuições, firmar diretrizes do ensino primário, secundário, técnico e superior.

Em 1932 foi apresentado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que colocou em relevo o princípio da escola pública, obrigatória e gratuita. A divulgação do documento provocou revolta entre os defensores da direita católica, então a assembleia constituinte de 1933 atribuiu ao Conselho a tarefa de elaborar um Plano Nacional de Educação, o qual tentou atender às reivindicações de ambos os lados. Os defensores da escola pública foram atendidos com o ensino primário obrigatório e gratuito e o grupo católico no que se refere ao ensino religioso nas escolas e ao reconhecimento de estabelecimentos privados de ensino com isenção de impostos.

Para as pessoas com deficiência fora reservado o ensino emendativo, visando adaptar o educando ao nível dos considerados normais. Com esse objetivo, foi criado em 14 de julho de 1934, através do Decreto nº 24.794 no Ministério da

Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo. No preâmbulo do referido documento estão dispostas várias considerações para sua promulgação, entre elas, afirma:

Considerando que os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e assistência geral aos desvalidos e que esta será muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes; (BRASIL, 1934, Decreto nº 24.794).

Observa-se que há uma preocupação em proporcionar a possibilidade de aprendizado de uma atividade laboral, mas a preocupação se dá devido ao ônus que estaria sendo para a sociedade manter essas pessoas por toda sua vida. Então o interesse de torná-los úteis e capazes de cuidar de sua própria sobrevivência.

Em 1937 ocorreu a implantação do Estado Novo, o qual provocou o fechamento político e a suspensão das liberdades civis, caracterizado por reduzido debate educacional. Somente em 1942 Gustavo Capanema, advogado, nascido em Minas Gerais, integrante do grupo intelectuais da rua na Bahia desde a Universidade, político nomeado Ministro da Educação e Saúde Pública, implementou uma série de reformas denominadas Leis Orgânicas, que ampliaram as reformas de Francisco Campos e possibilitaram ao governo estabelecer diretrizes sobre todos os níveis da educação.

Após a queda do Estado Novo, foi promulgada, em 1946, a nova Constituição que congregou princípios liberais e conservadores. Então Clemente Mariano, advogado, jornalista e empresário nascido em Salvador, ministro da educação, nomeou uma comissão de especialistas, presidida por Lourenço Filho, educador brasileiro, com o objetivo de elaborar e propor uma reforma geral da educação nacional, “[...] iniciando então um intenso debate sobre os rumos da educação no país, até 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei 4.024” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.29).

É importante lembrar que até então a situação geral da educação era deficitária; segundo dados trazidos por Jannuzzi (2012, p.73) “[...] era reconhecida como precária, até nos discursos presidenciais, confirmando as preocupações manifestadas pelos Pioneiros da Educação Nova”.

Então o governo de Gaspar Dutra toma medidas para incrementar a educação, principalmente depois do fim da segunda guerra mundial, quando se intensifica a industrialização. Embora houvesse diminuído a taxa de analfabetismo a educação ainda não atingia boa parte da população.

Uma das medidas foi a nomeação de uma comissão especial para elaborar o anteprojeto para criação do Conselho Nacional de Pesquisas, “[...] que foi sancionado pelo presidente Dutra, dias antes de passar a faixa presidencial para Getúlio Vargas, em 15 de janeiro de 1951, Lei sob nº 1.310” (CNPQ, 2016, p.1), criado como instituição governamental, com a função de coordenar a pesquisa científica nacional e promover o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica. Em 11 de julho de 1951 início do segundo governo de Getúlio Vargas “foi criado pelo Decreto nº 29.741 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES, 2016), com o objetivo de assegurar a existência de especialistas e pesquisadores em diversas áreas.

Paralelamente a ações governamentais, houve nesse período importantes iniciativas da sociedade civil, objetivando possibilitar atendimento às pessoas com deficiência, influenciadas por movimentos internacionais e também pelo grande número de pessoas com sequelas geradas pelo surto de poliomielite que ocorreu na década de 1950, e levou à criação de centros de reabilitação física.

Inspirados nos grandes centros de reabilitação europeus e norte-americanos, que atendiam predominantemente vítimas da Segunda Grande Guerra, estudantes de medicina desenvolveram métodos e técnicas de reabilitação, para atenderem às pessoas acometidas pelo grande surto de poliomielite no Brasil. Esses centros de reabilitação contaram inicialmente com apoio financeiro de empresários e uma das primeiras ações foi criar a escola de reabilitação para formar fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, pois havia grande carência desses profissionais no país.

Ganha impulso no Brasil nesse período o movimento da sociedade Pestalozzi, inspirado, segundo Mazzotta (2011, p 44), “[...] na concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi”, em grande parte graças ao trabalho relevante da educadora, pesquisadora e psicóloga russa, Helena Antipoff (1892 – 1974), que já vinha atuando no campo da assistência, da educação e da institucionalização de pessoas com deficiência, há muitos anos no país. O movimento pestalozziano atua em defesa dos direitos e tem como missão ampliar a

assistência à pessoa com deficiência.

Em 1954 é fundada, no Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), grande propulsora da educação especial no Brasil, englobando as áreas de saúde e educação, objetivando organizar o trabalho em defesa de direitos das pessoas com deficiência, mediante atendimento especializado nas áreas da saúde, educação e assistência social.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é um Movimento que se destaca no país pelo seu pioneirismo. Nascida na ocasião da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma criança com Síndrome de Down. Beatrice já havia participado da fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos no seu país de origem e admirava-se por não existir, no Brasil, algo assim⁸.

Motivados por aquela cidadã, um grupo, congregando pais, amigos, professores e médicos de excepcionais, fundaram a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Brasil. A primeira reunião do Conselho Deliberativo ocorreu em março de 1955, na sede da Sociedade de Pestalozzi do Brasil. Esta colocou à disposição parte de um prédio, para que instalassem uma escola para crianças excepcionais.

A entidade passou a contar com a sede provisória, onde foram criadas duas classes especiais, com cerca de vinte crianças. Com o passar do tempo surgiu um novo desafio: os alunos tornaram-se adolescentes e necessitaram de atividades criativas e profissionalizantes. Assim foi criada a primeira oficina pedagógica de atividades ligadas à carpintaria para pessoas com deficiência no Brasil, por iniciativa da professora Olívia Pereira.

No final de 1962, já havia dezesseis Apaes, a maioria em São Paulo, nessa época houve a realização da primeira reunião nacional de dirigentes apaeanos, presidida pelo médico psiquiatra Dr. Stanislaw Krynsky. Pela primeira vez no Brasil, discutia-se a questão da pessoa com deficiência, com um grupo de famílias que trazia para o movimento suas experiências como pais de crianças com deficiência e, em alguns casos, também como técnicos na área.

Essas iniciativas ocorrem também em virtude de tendências propostas pelos

⁸Informações extraídas da Federação Nacional das Apaes – APAE BRASIL. Disponível em: www.apaebrasil.org.br. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

tratados e instituições internacionais, sob a influência desses elementos surgem as associações civis, inclusive de pessoas com deficiência, como a dos cegos, com o Conselho Brasileiro para o Bem-estar dos Cegos.

Nessa época, paralelamente ao movimento apaeano, houve diferenciações no tratamento das pessoas com deficiência, em grande parte, pelo próprio desenvolvimento da sociedade, com maior preocupação com a saúde, e pelos movimentos criados pelas próprias pessoas com deficiência, também influenciados pelos movimentos internacionais pós – Segunda Guerra Mundial.

Conforme Jannuzzi (2012, p.117), “[...] foi principalmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em razão da grande quantidade de mutilados, fruto da contenda, que, realmente, foram tomadas providências”. As consequências da guerra levaram vários países a demonstrar alguma preocupação e despertarem interesse sobre formas de minimizar os efeitos do retorno de grande número de pessoas que ficaram com sequelas da guerra, tomando medidas como a organização de Conselhos Relacionados aos Incapacitados e a valorização da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciativas que eram justificadas segundo Jannuzzi (2012, p. 118), “[...] em prol do desenvolvimento, a fim de torná-los úteis à sociedade”. O envolvimento de muitos países deu força para as organizações em defesa das pessoas com deficiência.

Por sua vez, durante o mandato de Juscelino Kubitschek, governo que registrou um expressivo crescimento da economia brasileira com o lema “cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo”, colocou-se em prática seu plano de metas, que previa um crescimento econômico acelerado com a expansão da indústria.

Juscelino Kubitschek (1956-1960) frisou a necessidade desse desenvolvimento de recursos humanos para o atendimento do processo de industrialização proposto no seu Plano de Metas. Em relação ao deficiente declarou que o poder público nada fizera no sentido do emprego, embora o decreto nº 5.895 de outubro de 1943 tivesse autorizado o departamento administrativo do Serviço Público a aproveitar “indivíduos de capacidade reduzida em cargos e funções do serviço federal”. Enfatizava que se impunha largo programa de amparo a esses indivíduos entregues a campanhas filantrópicas (MEC/INEP, 1987, p.266 *apud* JANNUZZI, 2012, p. 148).

O referido programa deveria compreender aperfeiçoamento de métodos do ensino emendativo, levantamento de profissões acessíveis as pessoas com

deficiência e oferecimento de oportunidades de emprego de acordo com suas limitações.

A escola havia-se tornado elemento importante para produção de mão de obra, sempre ajustada aos interesses das formas de produção, do trabalho parcelado, do Taylorismo⁹. Com o crescimento da indústria e a busca por força de trabalho, poderia haver algum espaço para o trabalho das pessoas com deficiência em tarefas específicas e repetitivas, desde que este apresentasse disciplina para executar tais tarefas. Podemos verificar que as formas de atendimento dadas às pessoas com deficiência estiveram sempre ligadas a questões de disciplina, higiene e educação para o trabalho (JANNUZZI, 2012).

O enfoque sempre envolvido na preparação para o mercado de trabalho, uma subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento econômico do país. No entanto, com o desenvolvimento mais acentuado da indústria, houve aumento na urbanização, levando a transformações da organização social brasileira, e esse novo panorama demandava a necessidade de maior instrução da população, para trabalhar nas indústrias, provocando o desenvolvimento da escola.

Em 20 de dezembro de 1961, é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024, que citou a educação de excepcionais¹⁰ em dois artigos.

Art. 88 a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los a comunidade.

Art. 89 Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa a educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (BRASIL, LEI Nº 4.024, 1961)

A mesma Lei trata, no Art. 30, da proibição de ocupar cargo público ao pai ou responsável por criança em idade escolar que não estiver matriculada, porém em Parágrafo Único prevê casos de isenção, comprovada a pobreza do pai,

⁹ Taylorismo - sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor, com o objetivo de alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo, utilizando o parcelamento de tarefas e a incorporação do saber técnico no maquinismo. "Método de racionalizar a produção, logo, se possibilitar o aumento da produtividade do trabalho 'economizando tempo', suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo".(RAGO E MOREIRA, 1985, p.10).

¹⁰Reafirmamos que o termo excepcional inclui os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade (BOLETIM DA SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1996 Nº39 *apud* JANNUZZI, 2012, p. 136).

insuficiência de escolas, matrículas encerradas, ou doença e anomalia grave.

Desde o início da década de 1960 o Brasil vinha sofrendo com graves crises de ordem política, econômica e social, que culminaram no golpe militar, em 31 de março de 1964, que foi deflagrado contra o governo de João Goulart, tomando o poder e estabelecendo um governo militar ditatorial, regime político que privilegiava a autoridade do Estado em relação às liberdades individuais, promovendo opressão por órgãos como o Serviço Nacional de Informações, seguido de uma série de atos que impediam as reivindicações populares, instalava-se então no poder a base da doutrina de segurança nacional.

A educação também sofreu intervenções decorrentes da instalação de um Estado autoritário, desenvolveu-se a educação tecnicista, operacional com objetivo de moldar a sociedade à demanda industrial, ensinando apenas o necessário para que os indivíduos pudessem exercer na prática seus trabalhos, atendendo às necessidades da crescente industrialização, influenciada em grande parte pelos interesses do capital estrangeiro, principalmente dos Estados Unidos.

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO

Entre 1960 e 1970 aconteceram reformas visando à educação para formação de capital humano¹¹, vínculo entre educação e mercado de trabalho com vistas a atender aos interesses econômicos vigentes. Na década de 1970, abre-se o caminho para uma política mais efetiva, após a aprovação da Lei nº 5.692, que, em seu artigo 9º, previa “tratamento especial para os excepcionais”. (MAZZOTA, 2011, p.57).

A Lei 5.692/71 introduziu mudanças na estrutura do ensino, sendo uma das mais importantes a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, ou seja, para faixa etária entre sete e quatorze anos. As mudanças foram realizadas sempre procurando modernizar, porém sem romper ou ferir os interesses e laços de poder constituídos.

A partir daí surgiram ações que passaram a se desenvolver com vistas a

¹¹“Vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, pressão e controle político ideológico da vida intelectual e artística do país”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.33-34)

novas diretrizes para o ensino no país, como a criação do primeiro órgão de política nacional para a educação de pessoas com deficiência, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, para a definição de metas governamentais específicas, como promover a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Conforme afirma Jannuzzi (2012, p.122): “O CENESP foi criado no Governo Médici (1969-1974), pelo decreto nº 72.425 de 03 de julho de 1973, em virtude do Projeto Prioritário (PP) nº 35, do Plano Setorial de Educação e Cultura”. Estabelecendo como meta principal o apoio técnico à educação especial. Em mensagem apresentada ao Congresso Nacional, o então Presidente da República, Ernesto Geisel, declara:

Através do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP promove o MEC ação coordenada em todo o território nacional para a expansão e melhoria do atendimento aos deficientes mentais e físicos, da visão e audição, bem como aos superdotados, visando à sua progressiva integração social (MEC/INEP, 1987, p.442).

No entanto, mesmo com o apoio para promover a educação especial no Brasil, “[...] em 1977, das 25 unidades federadas em apenas 11 os conselhos estaduais haviam fixado normas a ela referentes”. (JANNUZZI, 2012, p.136). Esses dados mostram que a expansão da educação especial era precária, sendo o Brasil um país com um território muito extenso e com áreas de difícil acesso, a possibilidade de ter um atendimento continuava sendo do alcance de poucos.

Para melhor compreensão, salientamos que a Educação Especial tem como objetivo assegurar a igualdade de oportunidades, integrando o aluno ao sistema de ensino, sempre que for possível. Esse encaminhamento é resultado da ação conjunta do poder público fortemente influenciado por iniciativas particulares e movimentos sociais, caracterizada por um conjunto de recursos, atividades e serviços específicos, com a função de apoiar, orientar ou substituir o ensino regular, caso seja necessário.

Cabe destacar a definição de Educação Especial apresentada na obra Educação Especial no Brasil, de Mazzotta (2011, p.128): “É um processo de desenvolvimento global das potencialidades das pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino”. Por sua vez, Jannuzzi (2012, p. 148) destaca “[...] que o

enfoque da educação especial em relação ao trabalho, centrava-se principalmente na habilitação que lhe desse certa autonomia para conduzir a sua vida e auxiliar a família”. No início de 1980 crescia o discurso da integração, que segundo Jannuzzi:

Representa a integração na corrente da vida com os considerados normais, de modo que o deficiente fosse aceito na escola e na sociedade, requerendo para isto entrosamento da responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e o de educação especial (JANNUZZI, 2012, p. 154).

Para Lise Saint-Laurent (1997, p.67), “[...] a integração escolar é um movimento que visa acabar com a segregação, favorecendo, assim, as interações sociais de estudantes deficientes com estudantes considerados normais”. A promessa de interação estava baseada em encaminhamento dos alunos com dificuldades leves para classes regulares de ensino, embora continuassem frequentando a classe especial, para receber apoio pedagógico especial. Enquanto os alunos com dificuldades mais severas seriam encaminhados para frequentar uma classe especial dentro de uma escola comum.

A partir de 1984, os movimentos de pessoas com deficiência, incentivados por movimentos internacionais, intensificaram sua organização, criando várias federações buscando a permanência e aplicação de seus direitos.

O Presidente da República, João Baptista de Oliveira Figueiredo relata em mensagem apresentada ao Congresso Nacional, em 1985: “O apoio às Secretarias Estaduais de Educação se consubstancia no aumento de 50% do atendimento a alunos excepcionais no período de 1978 a 1984. Até 1978, esse atendimento abrangia apenas as capitais das Unidades Federadas”. (MEC/INEP, 1987, p. 516).

As escolas ainda se demonstravam pouco democratizadas, frequentadas em grande parte pelas camadas mais favorecidas economicamente, tornando o acesso difícil para os menos favorecidos, mesmo os que não eram portadores de deficiência.

Em 1985 foi constituído um comitê nacional, por meio do Decreto 91.872, de 04 de novembro de 1985, com a proposta de criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, com o objetivo de traçar uma política conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar à sociedade pessoas com deficiência (BRASIL, 1985), apresentando documento,

listando as principais dificuldades com relação à integração e destacando ações estratégicas para a educação.

No mesmo ano termina oficialmente o regime militar, iniciando a “Nova República”, quando assumiu José Sarney, indicado para presidência depois do falecimento de Tancredo Neves eleito pelo Colégio Eleitoral.

Paralelamente a esses fatos crescia o movimento dos educadores que, desde meados da década de 70, vinham conquistando apoio e reivindicando mudanças no sistema educacional, organizaram-se em associações como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), entre outras.

A principal bandeira dos educadores era a constituição de um sistema nacional de educação. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p.47), “[...] nessa época se firmou a concepção de educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado concedê-la”.

Outro importante movimento a ser destacado é o da Constituinte, que teve início de seu processo em 1987, e, embora conservador, acolheu muitas contribuições da comunidade educacional, que foram incorporadas à Constituição Federal promulgada em outubro de 1988, considerada por muitos a “Constituição Cidadã”. Diferencia-se das anteriores desde sua estrutura, segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2013, p. 197) nas Constituições anteriores “[...] após o preâmbulo, abria-se com a organização do Estado e só depois vinham os direitos e a cidadania”.

A Constituição de 1988 apresenta-se ao inverso, após o preâmbulo, abre-se com os direitos e a cidadania e depois vem a organização do Estado. Para Cury (2013, p.197), “[...] é como se o Estado devesse se organizar em função do preenchimento da prioridade posta nos direitos da cidadania”.

Ao adotar o princípio da igualdade perante a lei, a Constituição de 88 permite a luta pela eliminação dos privilégios para alguns, em defesa dos direitos e deveres individuais e coletivos, viabilizando o direito à diferença, no sentido da luta contra as desigualdades.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, “dever do estado e da família”

garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. O inciso III do Artigo 208 define como dever do Estado o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹², preferencialmente, na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

A Constituição defende os direitos da pessoa com deficiência e sua integração social como responsabilidade do poder público, para o pleno exercício dos direitos básicos como a educação, saúde, lazer, previdência social, entre outros.

A ampliação significou o incremento do atendimento, incorporando também sujeitos cujas dificuldades foram possivelmente decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados.

Em 1989 é promulgada pelo então presidente da República José Sarney a Lei nº 7.853, que “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social” (BRASIL, 1989). Definindo como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado, e atribuindo ao ministério público a defesa dos interesses coletivos da pessoa com deficiência.

Para que a integração realmente aconteça, a escola tem fundamental importância, pois precisa ter sua cultura sedimentada no “respeito” aos limites de cada pessoa, cobrando a evolução na aprendizagem, procurando explorar o potencial de cada aluno, sem preestabelecer limites, pois não há como prever até onde cada aluno pode ir.

2.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A partir da década de 1990, houve grande influência dos debates internacionais sobre os direitos da pessoa com deficiência, chamando a atenção para questões relacionadas à educação e às ações em defesa dos direitos

¹² Foram utilizadas historicamente diferentes terminologias, como anormais, excepcionais, pessoa portadora de deficiência, entre outras, que revelam de certa forma a interpretação dada em cada época as pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2012).

estabelecidos anteriormente.

Em 1990, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), fundada em 16 de novembro de 1945, promoveu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, tendo como resultado a publicação de documento contendo “posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos”. (ONU, 1990, p.1). O encontro teve como objetivo a ampliação das oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, independente de sua condição. A Declaração Mundial sobre Educação para todos cita em seu artigo terceiro:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ONU, 1990, Art.03).

As principais motivações para a realização da conferência foram apresentadas no preâmbulo do documento, admitindo que a educação ministrada apresentava graves problemas e que se fazia necessário melhorar a qualidade, além de encontrar maneiras de estar universalmente disponível, reconhecendo a necessidade de proporcionar às futuras gerações uma educação básica de qualidade.

No Brasil, nesse mesmo período foi apresentado o Estatuto da Criança e do Adolescente, legislação destinada a proteger a infância e a juventude tendo como ordenamento legal a Doutrina da Proteção Integral, concepção considerada base pela Organização das Nações Unidas. A referida Lei nº 8.069/90 reforça os dispositivos legais, ao determinar em seu artigo 55: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”, considerando uma perspectiva em defesa de que é na convivência em sociedade que se desenvolve o cidadão.

Em 1994, é publicada a Declaração de Salamanca, endossada pelo Brasil e por muitos outros países; o documento é fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, e impulsionou positivamente as discussões sobre a inclusão educacional que tiveram grande repercussão em nosso país, inclusive nos discursos

oficiais, representando um grande avanço em relação à integração, “reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação”. (UNESCO, 1998, p.1).

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, orientada pelos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, fundamentada na defesa da educação para todos. A LDB trouxe diversas mudanças em relação às regras anteriores, destacando-se a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com a finalidade de proporcionar os conhecimentos básicos necessários para o exercício da cidadania.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1996).

A LDB destina seu capítulo V à Educação Especial, apontando caminhos para essa modalidade de ensino e ligando ao ensino público, desfazendo o conceito da educação Especial como subsistema e permitindo a ampliação de sua oferta. No entanto surgiram controvérsias e as polêmicas com relação à disparidade entre as novas propostas apresentadas com pretensões legais e a limitada realidade do sistema escolar brasileiro.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p.52) apontam: “Erigida como ponte entre o passado e futuro, a educação constituiu-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso”. O debate sobre a Educação é fundamental para a valorização da diversidade humana em uma sociedade plural e democrática. Tornar o espaço escolar humanizado significa trazer a diversidade para dentro da escola, desenvolvendo o potencial humano e a superação de atitudes de preconceito e discriminação.

A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelecem que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Nesta perspectiva inclusiva da educação e sabendo-se que cerca de 10% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, torna-se imprescindível que nossa escola esteja preparada para lidar com as diferenças (BRASIL, 1999, p.13).

No período entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e a nova LDB em 1996, ocorreu, segundo Kassar (2007), uma ampliação dos serviços de educação especial em todo o país, principalmente, pela expansão do setor privado. Porém, para que a inclusão realmente aconteça, é necessário que haja uma reestruturação do sistema educacional, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, adotando também novas tecnologias em apoio ao ensino. A mudança de pensamento exige participação de toda a sociedade, envolvendo as famílias, os alunos, os professores e a comunidade escolar em geral, desenvolvendo atividades comunitárias, com intuito de superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito.

Em 1999 foi publicado o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência¹³, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. O Decreto trata ainda:

Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, DECRETO Nº 3.298, 1999).

A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência prevê o desenvolvimento de ações conjuntas do Estado e da sociedade civil, procurando

¹³ Terminologia utilizada de acordo com documentos oficiais da época (BRASIL, 1999).

assegurar a integração das pessoas com deficiência, estabelecendo mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem o pleno exercício de seus direitos básicos previstos na Constituição.

Cinco anos após a promulgação da LDB, o Conselho Nacional de Educação homologou a Resolução Nº 02 referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituindo as bases para Elaboração de normas para a Educação Especial no contexto da educação Inclusiva.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas em rever conceitos e desenvolver o potencial de cada um, entendendo suas necessidades e respeitando suas diferenças. Essa nova perspectiva volta a atenção para a escola, como podemos verificar no Parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Especial.

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (CNE/CEB, PARECER Nº 17/2001, p.15).

Essa nova proposta muda o foco, a ênfase agora está na ação da escola, na educação como transformadora da realidade, devendo possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos.

Segundo a Resolução de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), faz-se necessário promover capacitação para os professores em relação ao entendimento das necessidades educacionais especiais dos educandos, bem como adaptações curriculares, que considerem o significado prático dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados. Coloca-se um grande desafio para as escolas, a função de organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais.

As Diretrizes determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. A Resolução do Conselho Nacional de

Educação nº 2 de 11 de setembro de 2001 define:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p.2).

No mesmo ano o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, sanciona o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, “um plano de metas que anuncia custos e recursos disponíveis para a educação, tendo aporte legal na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p.22). O Plano Nacional de Educação surgiu em decorrência da pressão social, porém sofreu vetos e as aplicações dos recursos ficaram bem abaixo do constante da proposta.

Ainda nesse ano o presidente da república promulga, no dia 08 de outubro, a Convenção de Guatemala, por meio do Decreto nº 3.956, considerando que o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, decretando que será cumprida inteiramente.

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, DECRETO Nº 3.956, 2001).

A Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação e tomar medidas que propiciem a integração das pessoas com deficiência na sociedade.

Nos anos seguintes da ratificação do compromisso com a eliminação das formas de discriminação foram discutidas muitas questões que dificultam a inclusão nas escolas, entre elas, a formação de professores, que foi objeto da Resolução nº1/2002 do conselho Nacional de Educação Estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica,

definindo que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular a formação docente voltada para a diversidade com conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2002 foi instituída a Lei 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, LEI 10.436, 2002)

A Lei estabelece que os sistemas de ensino federal, estaduais e municipais devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério e ensino da língua brasileira de sinais.

Ainda em 2002, o MEC por meio da Portaria nº 2.678 aprova as diretrizes e normas para o ensino e difusão do sistema em Braille em todas as modalidades de ensino, com recomendação para uso em todo território nacional.

No ano de 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, um referencial contendo análise da legislação referente à educação especial, reconhecendo que “[...] a construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de ideias e práticas” (BRASIL, MPF 2004, p.1). O manual reafirma como meta a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva fundamentada na ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade. Em 02 de dezembro de 2004, é publicado o Decreto nº 5.296, que regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Visando à inclusão dos alunos surdos é publicado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina curricular para formação de professores. O Decreto trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, da

formação de professor de Libras, do instrutor de Libras e do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. Direcionando que o direito a educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva deverá ser garantido pelas escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues.

Nas últimas décadas a produção de conhecimento gerada pelos pesquisadores da Educação Especial vêm mostrando que as diferenças individuais, quer sob o ponto de vista de desenvolvimento cognitivo, quer sob o ponto de vista físico ou sensorial, não constituem uma fatalidade irremovível, nem desabilitam as pessoas para a plenitude de suas realizações pessoais e sociais. Cada indivíduo, com personalidade própria e padrões específicos de desempenho, é dotado de um potencial que, convenientemente orientado, pode permitir a sua auto realização.

Diante do estudo do processo de desenvolvimento histórico, no qual as pessoas vão sendo moldadas em suas concepções, por meio das relações humanas e meio social em que vivem. Observamos que as políticas educacionais brasileiras ganharam, principalmente, nas últimas décadas, contornos que merecem ser analisados mais criteriosamente. Por esse motivo serão objeto de análise do segundo capítulo deste trabalho, buscando incansavelmente a reflexão sobre as políticas que regem a educação especial na perspectiva inclusiva, assim como a compreensão do processo de legitimação dessas políticas na prática das escolas.

Busca-se, pela análise das Políticas Públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, desvelar o processo de desenvolvimento das políticas públicas de educação inclusiva, em nível nacional e em nível do Estado do Paraná. O recorte do período justifica-se em razão do intenso debate que se instalou sobre as concepções adotadas nos documentos, inclusive com o surgimento de discrepância entre ideologias frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Em nível nacional, adota-se uma perspectiva de inclusão total ou radical, já o Estado do Paraná vem adotando uma perspectiva de inclusão mais cautelosa.

Para maior aprofundamento da discussão são apresentadas, na sequência, concepções de vários estudiosos brasileiros da área de Educação Especial sobre a inclusão, discussão que tem como pretensão abranger as principais categorias que vem compondo o debate nos dias atuais.

CAPITULO II

3 POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO

Este capítulo traz, primeiramente, apontamentos sobre o conceito de política e políticas públicas, com o objetivo de esclarecer como surgiu a política, e de que forma foram-se estabelecendo as relações de poder, que influenciam o direcionamento e formulação das políticas. Na sequência, explicitaremos a legislação sobre educação especial na perspectiva inclusiva, regida pelo amplo debate em torno das políticas públicas e sua implementação, com as mudanças de entendimento sobre a educação especial como proposta pedagógica, centrando no atendimento educacional especializado de forma complementar ao ensino regular.

Para maior aprofundamento, vamos acrescentar concepções de vários autores brasileiros pesquisadores da área de Educação Especial, em busca de compreender como se desenvolve o processo da inclusão educacional, no campo da produção acadêmica.

A palavra política nasce nas experiências humanas como prática de mediação entre os homens e também é utilizada pelo governo para resolver os conflitos. Segundo Marilena Chaui (2000, p. 474), em “Convite à filosofia”, “[...] a palavra política pode ser usada em vários sentidos, ora para significar uma atividade específica, o governo [...]”, realizada por um determinado tipo de profissional, “[...] ora para significar uma ação coletiva feita por membros da sociedade dirigida aos governos ou ao Estado”.

Política diz respeito a tudo quanto envolva relações de poder e para compreender o significado de política, em sentido mais específico, é necessário entender os significados inter-relacionados de governo e Estado.

O senso comum social tende a identificar governo e Estado, mas governo e Estado são diferentes, pois o primeiro diz respeito a programas e projetos que uma parte da sociedade propõe para o todo que a compõe, enquanto o segundo é formado por um conjunto de instituições permanentes que permitem a ação dos governos. Ao Estado confere-se autoridade para gerir o erário ou fundo público por meio de impostos, taxas e tributos, para promulgar e aplicar as leis que definem os costumes públicos lícitos, os crimes, bem como os direitos e as obrigações dos membros da sociedade (CHAUI, 2000, p.475).

Então podemos dizer que no governo são articulados, por membros da sociedade, programas e projetos que serão posteriormente apresentados para a sociedade. Enquanto o Estado é formado por instituições, também fundadas e dirigidas por membros da sociedade, que colocam em prática os programas e permitem a ação do governo e a política passa a atuar como forma de mediação entre o governo, o Estado e a sociedade.

O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado ou sociedade política em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido, e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.7).

A política foi inventada como o modo pelo qual a sociedade discute e decide sobre ações a respeito dos interesses da coletividade, mediante políticas públicas, o Estado implanta os projetos do governo e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p.8).

Para Magda Santos (2012, p.11), “a política pública propõe uma ação pela qual o Estado administra os conflitos entre diferentes grupos sociais buscando um equilíbrio formal entre suas demandas, procurando manter e reproduzir o modelo hegemônico de sociedade”. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 8) ressaltam ainda que “[...] é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social - saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor - para o Estado capitalista”. Políticas que podem revelar características de intervenção do Estado interessado no controle social.

A trajetória de desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil revela, segundo Santos (2011, p.1), “[...] uma nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados”.

Em 13 de dezembro de 2006, aconteceu, em Nova Iorque, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na assembleia geral da ONU, evento realizado em comemoração ao dia internacional dos Direitos Humanos. A convenção vem reforçando o pacto internacional sobre os direitos humanos, a

eliminação de todas as formas de discriminação e reconhecendo que “a deficiência é um conceito em evolução” (ONU, 2006), em destaque a importância de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades.

No Brasil a questão dos direitos humanos vem ganhando defensores e conquistando visibilidade, tanto em instituições governamentais como na sociedade, caminhando, apoiados pela democracia, rumo à justiça social e ao respeito entre todos. Em documento publicado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em 2007, o país aponta o compromisso do governo brasileiro:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que garantem monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado, foram assinados, sem reservas, em 30 de março de 2007, em um gesto de total compromisso do governo brasileiro com conquista histórica da sociedade mundial e, principalmente, com o desafio vencido pelos 24,5 milhões de brasileiras e brasileiros com deficiência (BRASIL, SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2007, p. 06).

O Congresso Nacional aprovou por meio de decreto Legislativo nº 186/2008, em seu artigo 1º, os termos do § 3º do art. 5º da Constituição Federal, instrumento que garante a dignidade da pessoa humana, razão pela qual foi internalizada no ordenamento jurídico brasileiro como norma constitucional, publicada no Diário Oficial da União em 10 de julho de 2008.

Esse documento foi ratificado pelo Decreto nº 6.949/2009, reconhecendo a importância dos princípios e das diretrizes contidos no programa de ação mundial para as pessoas com deficiência, com objetivo de equiparação de oportunidades, influenciando a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em nível nacional e regional, possibilitando maior igualdade de oportunidades.

Valdete Aparecida Veiga de Moraes (2012, p.4) afirma, em artigo apresentado no Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEDSUL, 2012), que “o governo Lula, em seu primeiro mandato (2003 a 2007), incorpora as orientações internacionais mediadas pelas agências multilaterais às propostas políticas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva”. A autora ainda esclarece que “isso se efetiva por meio da elaboração de leis, documentos, diretrizes e manuais para a implantação das recomendações ajustadas àquelas orientações”.

Já, no segundo mandato do presidente Lula (2007 a 2010), as discussões

direcionam para a inclusão de todos os alunos nas salas comuns de ensino das redes públicas, iniciando um processo de transformação, ocorrendo “a substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais¹⁴, a transformação das escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado”. (MORAES, 2012, p.4).

Em 2007, acontece o lançamento do Plano de Desenvolvimento de Educação PDE, com metas “que direcionam as ações à inclusão de todos os alunos com deficiência nas salas comuns de ensino das redes públicas”. (MORAES, 2012, p.4). Entre as recomendações contidas no PDE estão a implantação de salas de recursos multifuncionais em substituição das classes, causando manifestações organizadas principalmente por entidades filantrópicas, em defesa das escolas especiais.

Em 24 de abril de 2007, é assinado o Decreto nº 6.094, que estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, que trata da conjugação de esforços da União, Estados e Municípios em regime de colaboração das famílias e da comunidade em busca da melhoria da educação. O Decreto cita, em seu Art. 2º, § 9º, “a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. (BRASIL, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva foi elaborada por um Grupo de Trabalho constituído por professores pesquisadores da área da educação especial, publicada em janeiro de 2008, em que são tratadas diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, definindo encaminhamentos da educação especial em sintonia com princípios educacionais inclusivos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da

¹⁴As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010, p. 5).

educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, MEC, 2008, p.14).

Segundo o Política Nacional (BRASIL, 2008), o desenvolvimento de estudos sobre a educação, considerando os direitos humanos como ponto de partida, vem promovendo mudanças nos conceitos e, por consequência, na formulação da legislação, promovendo um plano de reestruturação do ensino regular e especial.

O papel da educação especial no sistema de ensino sofre mudanças significativas, passando a ter caráter unicamente complementar e/ou suplementar ao ensino comum, e a educação especial passa exclusivamente para o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente, ofertado em salas de recursos multifuncionais. A mudança de perspectiva direciona para inclusão de todos os alunos em salas de aula da rede regular de ensino.

Em 2009 o Decreto nº 6.949 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, o documento estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, DECRETO Nº 6.949, 2009).

A Convenção aponta para a importância da conquista da autonomia pelas pessoas com deficiência e da liberdade para fazer suas próprias escolhas, considerando as oportunidades de participar das decisões.

No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação emite a Resolução nº4/2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que destaca no Art. 1º "Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

Art. 5º O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (MEC, Resolução nº4, 2009).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem função complementar na formação do aluno, utilizando-se de estratégias que diminuam as barreiras e possibilitem o desenvolvimento do aluno.

No ano de 2011, foi publicado o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, reafirmando o dever do Estado com a educação especial e garantindo um sistema educacional com base na igualdade de oportunidades. “Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular assegurando a dupla matrícula”. (BRASIL, 2011, p.1). Nesse sentido, o MEC criou um conjunto de ações de apoio ao desenvolvimento de sistemas de ensino inclusivo, com a criação de projetos e programas para subsidiar os estados e municípios frente ao processo inclusivo.

Destacando-se: **O Programa implantação de salas de recursos multifuncionais**, disponibilizando um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade¹⁵, criado para apoiar a organização e oferta de atendimento educacional especializado para as escolas

¹⁵As salas de recursos multifuncionais são compostas, de acordo com a versão 2011/2012, de: 2 computadores, 2 estabilizadores, impressora multifuncional, roteador wireless, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, teclado colmeia, lupa eletrônica e notebook, mesa redonda, 4 cadeiras para mesa redonda, 2 mesas para computador, 2 cadeiras giratórias, mesa para impressora, armário e quadro branco, software para comunicação aumentativa e alternativa, esquema corporal, sacolão criativo, quebra cabeças superpostos – sequência lógica, bandinha rítmica, material dourado, tapete alfabético encaixado, dominó de associação de ideias, memória de numerais, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, kit lupas manuais, alfabeto Braille, dominó tátil, memória tátil e plano inclinado – suporte para livro. , em 2012/2013, os kits foram atualizados com mais: 2 notebooks, impressora multifuncional, material dourado, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, dominó tátil, memória tátil, alfabeto Braille, caixinha de números, 2 bolas com guizo, bola de futebol com guizo, lupa eletrônica, scanner com voz, máquina de escrever em Braille, mouse estático de esfera e teclado expandido com colmeia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais>. Acesso em 20 de maio de 2017.

públicas de ensino regular; **O Programa Educação Inclusiva: direito e diversidade**, que visa à formação de gestores e educadores, contando com a participação de professores de municípios polos, os quais deverão atuar como multiplicadores das práticas educacionais; **O Programa escola Acessível**, que objetiva promover acessibilidade nas unidades escolares; **O Programa Transporte Acessível**, disponibilizando veículos para transportar os alunos com deficiência para a escola e também para o atendimento educacional especializado.

Nesse mesmo ano foi entregue pelo ministro da educação, Fernando Haddad, ao presidente da república, Luiz Inácio da Silva, o projeto do novo Plano Nacional de Educação, que estabeleceu vinte metas a serem alcançadas pelo país, até 2020. O qual se refere ao atendimento escolar aos estudantes com deficiência na meta número 4, propondo: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na própria rede regular de ensino”. (BRASIL, 2011).

O Ministério da Educação declara, em Nota Técnica de avaliação da Meta 4 prevista no Projeto de Lei nº8.035/2010 do PNE correspondente ao decênio 2011-2020, dados com relação à avaliação das propostas contidas na meta, destacando os avanços com relação ao crescimento dos indicadores de acesso ao ensino regular em virtude da implantação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

Em 2010 constata-se o acesso de 484.332 estudantes público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, representando 69% do total de matrículas desta população. Este crescimento ocorre a partir do apoio à promoção da acessibilidade na escola, alcançando 83% dos municípios brasileiros por meio da implantação da sala de recursos multifuncionais para oferta de atendimento educacional especializado (BRASIL, MEC, 2010, p. 23-24).

A viabilidade do acesso ao ensino regular se efetiva desde que implantadas ações que visem ao respeito pela diversidade humana, que proporcionem condições favoráveis para a aceitação do aluno, mudanças que transformam a organização escolar e as práticas pedagógicas, contemplando o desenvolvimento do ensino inclusivo.

Buscando contribuir com pesquisas na área de políticas públicas educacionais foi instituído, no ano de 2012, o Grupo de Trabalho para análise de

Projetos de Lei que tratam do aprimoramento do Estatuto das Pessoas com Deficiência. O grupo foi criado por meio da portaria da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, com a tarefa de conseguir apoio da sociedade civil e a não retroagir nos direitos já conquistados pelos cidadãos com deficiência.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência fica instituído com base na Convenção da ONU, sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados na forma da Constituição Federal visando à inclusão social e à cidadania plena e efetiva.

Publicado em 06 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinado a estabelecer as diretrizes e normas gerais, para assegurar condições de igualdade de direitos e cidadania plena e efetiva. Para efeito da Lei, considera-se o seu público alvo:

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, LEI Nº 13.146, 2015).

Em se tratando da Educação, o Estatuto assegura o direito a um sistema inclusivo em todos os níveis, que possa proporcionar o máximo de aprendizagem possível.

Art. 27 a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, LEI Nº 13.146, 2015).

A Lei estabelece ainda disposições legais para garantir a igualdade e a não discriminação, o atendimento prioritário, o direito à vida, o direito à habilitação e à reabilitação, direito à saúde, direito à moradia, direito ao trabalho, o direito à assistência social e à previdência social, o direito à cultura, esporte, turismo e lazer, acessibilidade, acesso à informação, direito à participação na vida pública e política e o direito à justiça.

Em 2016, foi publicado o documento elaborado pelo Ministério da Educação

“A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016”, tratando-se de “um conjunto de documentos, como notas técnicas e pareceres, além de decretos e resoluções” (BRASIL, 2016), documentos relacionados e organizados para facilitar o acesso à informação, subsidiando as discussões sobre as políticas públicas voltadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência.

A Educação Especial tem agora o desafio de se constituir como uma modalidade transversal de educação, para a construção dessa nova política precisam ser repensadas, as práticas educacionais desenvolvidas anteriormente a partir de um padrão de estudante, agora as práticas educacionais precisam ser desenvolvidas a partir da diversidade de estudantes, as necessidades e limites de cada um.

3.1 CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A educação inclusiva propõe educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. Defender essa proposta não significa negar as dificuldades dos estudantes, pelo contrário, as diferenças não devem ser vistas como problemas, mas como diversidade, e é essa diversidade que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças.

A perspectiva de escolarização inclusiva vem apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais e passa a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade em que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social em que cada pessoa tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal (MADER, 1997, p. 47).

Para Mantoan (1997, p. 6-9), “[...] a inclusão não significa a extinção das escolas especiais, mas uma reformulação na forma de ação e na percepção dessas instituições”, a autora defende um trabalho em parceria, em vez de substituir a escola regular, a escola especial passa a complementar e apoiar o ensino regular na formação de alunos com deficiência.

Pensando as escolas especiais, como suporte ao processo de inclusão dos

alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular comum, a coordenação entre os serviços de educação, saúde e assistência social aparece como essencial, apontando, nesse sentido, a possibilidade das escolas especiais funcionarem como centros de apoio e formação para a escola regular, facilitando a inclusão dos alunos nas classes comuns ou mesmo a frequência concomitante nos dois lugares (BRASIL, 2005, p. 20).

Essa seria uma forma da escola não se isentar das responsabilidades relativas às dificuldades de seus alunos, a manutenção de serviços especializados de apoio ao processo de aprendizagem apresenta-se como essencial para concretização de uma educação de qualidade.

O cenário da educação especial se direciona para uma educação inclusiva, salienta que cada vez mais há pressões sociais no sentido da abertura de espaços para que as pessoas com deficiências saiam e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, isso é, nas escolas regulares, públicas e privadas, e também no mercado de trabalho (BEYER, 2003, p. 11).

Observa-se que tanto a escola comum de ensino regular quanto a escola especial podem caminhar juntas na busca da inclusão dos alunos com deficiência, entendendo-os como sujeitos capazes, trabalhando para que possam assumir um lugar na sociedade, o que tradicionalmente não era esperado destas crianças.

A inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças (BRASIL, 2005, p. 34).

O processo de aceitação do aluno com deficiência implica mudanças significativas, a escola precisa deixar de exigir do aluno o ajustamento aos padrões de normalidade, e coloca-se para o sistema de ensino o desafio de construir coletivamente o ambiente e as condições para atender bem as necessidades de seus alunos. “Construir junto requer disposição para dialogar, aprender, compartilhar e trabalhar de maneira integrada no processo de mudança da gestão e da prática pedagógica”. (BRASIL, 2001, p.6).

As discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular tendem a alinhar-se com posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, no entanto os desafios são das mais variadas ordens, ligados à forma de organização da sociedade e aos valores que nela prevalecem. “A compreensão da própria ideia de inclusão e das formas que as políticas inclusivas assumem estão

estritamente relacionadas ao modo como se caracteriza a dinâmica social”. (GÓES; LAPLANE, 2007, p.1).

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos, inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2005, p.30).

Existem exemplos de escolas, professores, instituições públicas e privadas no sentido de assegurar os direitos aos alunos com deficiência, demonstrando que é possível ultrapassar as barreiras que se colocam, no entanto ainda precisamos de muita dedicação e estudos para mudar a situação atual da educação inclusiva no Brasil. A maioria das escolas ainda tem poucos recursos e os professores demonstram, em muitas ocasiões, desconhecer qual é seu papel na programação das interações entre as crianças.

Para que aconteça uma mudança de pensamento será necessária a participação de toda a sociedade, envolvendo as famílias, os alunos, os professores e a comunidade escolar, em geral, no sentido de desenvolver atividades comunitárias, com intuito de superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito.

Segundo Mantoan (2003), se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para uma cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

De acordo com Guebert (2010, p.73), “[...] a ideia de inclusão social surge do movimento de educação para todos (índios, negros, deficientes entre outros) em que cada pessoa seja vista como ser humano dotado de sentimentos e emoções”.

“Para a pessoa com deficiência a interpretação global de desenvolvimento implica reconhecê-lo como um indivíduo socialmente constituído, embora com alterações em suas estruturas biológicas”. (GUEBERT, 2010, p.26).

Segundo Libâneo (2001), é importante que a escola entenda e assuma que também é seu papel ensinar valores e atitudes, sob o ponto de vista de um comportamento ético, no que se refere à vida, ao ambiente e às relações humanas.

Enquanto sociedade devemos estar cientes de que a educação é um direito de todos, independente das condições físicas, intelectuais, emocionais, sensoriais ou sociais, sem discriminação, respeitando-se as possibilidades de tais pessoas serem autônomas e independentes (GUEBERT, 2010, p.57).

A inclusão escolar requer um processo de reconstrução de concepções e práticas, no qual todos passem a compreender as diferenças em sua complexidade, contribuindo para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência.

Como processo dinâmico e gradativo, a inclusão escolar extrapola os limites dos muros da escola e impõe a articulação de políticas de apoio cujo enfoque intersetorial integre as áreas da saúde, dos transportes, da ação social e trabalho, entre outras, a fim de que sejam previstas ações que tenham como perspectiva o sujeito em sua totalidade (FERNANDES, 2007, p. 84).

A legislação brasileira prevê direitos e deveres que, se colocados em prática, garantiriam um grande avanço na geração de oportunidades, e melhoria da educação disponibilizada para as pessoas com deficiência. A grande questão que se coloca é como tornar o ensino realmente inclusivo, em uma sociedade competitiva que tende à valorização do ritmo de produção.

Para Kassar (2011, p.76), “[...] a história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas”. Essa separação não atingiu somente as crianças com deficiências, muitas crianças também foram impedidas de ter acesso à escola, por diferenças raciais, culturais, econômicas, entre outras.

Os considerados inferiores seriam destinados à mão de obra e mesmo com o desenvolvimento de um aparato de legislação em defesa da educação para todos percebem-se formas de exclusão mascaradas, embutidas em discursos disfarçados.

Não basta dizer que todos têm o direito ao acesso à escola, agora se coloca o desafio de mantê-los no espaço escolar, criar condições para que a educação realmente aconteça. Consta-se pouco avanço no sentido de permanência dos considerados desiguais na escola.

Os desiguais não podem ser vistos como pessoas que simplesmente necessitam de assistência do Estado. Reconhecer os desiguais vai além de

pensar políticas assistencialistas preocupadas em mascarar a desigualdade. É pensá-los como protagonistas de uma nova categoria que passa a ter acesso aos meios até então frequentados somente por aqueles que possuíam maior poder aquisitivo (FONSECA; PIMENTA, 2012, p.8).

Kassar (2011, p.76) destaca que: “A política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente”.

Os conceitos de exclusão e inclusão social, segundo Padilha (2007, p. 109), “não se configuram, porém, da mesma forma em todos os tempos e lugares – são de naturezas diferentes, mesmo que as origens possam estar no processo de globalização da economia”. No campo da educação, fala-se muito em inclusão, porém para compreender por que alguém não está incluído é fundamental compreender a exclusão e suas formas de apresentação. A educação é um direito básico para o exercício da cidadania, e para que a inclusão educacional realmente aconteça, é preciso conhecer, refletir sobre as contradições inerentes a esse assunto.

Rosalba Garcia destaca, em estudo desenvolvido em 2011, no GT 15 da Anped, sobre Educação Especial, que houve uma redefinição no conceito de Educação Especial, que passa a ser considerado Atendimento Educacional Especializado em sentido complementar ao ensino regular.

Percebe-se um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. O decreto 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo "Atendimento Educacional Especializado". Ressalta-se que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum (GARCIA, 2011, p.8).

Como já vimos anteriormente, aconteceram mudanças no direcionamento das políticas públicas educacionais, a partir de 2008, tornando prioritária a matrícula de todas as crianças no ensino regular, passando a educação especial para atendimento educacional especializado, de forma complementar ao ensino regular.

Segundo estudo realizado por Garcia (2011, p. 9), “do ano de 2003 a 2010 no governo de Luís Inácio Lula da Silva foram criados programas de governo voltados para a expansão dos fundamentos inclusivos na Política de Educação Especial no Brasil”. Um deles foi o Programa voltado para a implantação de salas de recursos

multifuncionais¹⁶ implementadas em escolas das redes municipais e estaduais de educação básica, objetivando apoiar os sistemas de ensino fortalecendo o processo de inclusão nas classes do ensino regular.

Outro programa foi Educação Inclusiva: direito à diversidade, que tem como objetivo:

A formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p.9).

Em análise da política de educação Especial no Brasil, na década de 2001-2010, Garcia (2013) identifica três movimentos da política de educação especial: como primeiro movimento, a introdução da educação especial na educação básica, o segundo movimento, a difusão da política de educação inclusiva e, o terceiro, a consolidação da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva.

Consideramos importante desenvolver reflexões sobre a perspectiva inclusiva em sua complexidade, pois favorece a aceitabilidade em relação à presença de estudantes com deficiência em classe comum, o que, sem dúvida, é um grande avanço, já que os alunos que conseguem atingir desempenhos compatíveis com as rotinas escolares vêm tendo sucesso no processo de escolarização.

No entanto é necessário compreender a complexidade da educação especial em suas especificidades, para desenvolver processos inclusivos que sejam capazes de atender às necessidades específicas de todos os educandos.

Segundo estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho - GEPETO¹⁷, com a reforma educacional dos anos 1990, os professores passaram a ser alvo do discurso político, o qual advogava a necessidade de assumirem novas competências, o discurso trazia também “elementos de valorização pessoal e financeira dos professores, afirmação de suas competências e autonomia”. (GARCIA, 2013, p.110). Os professores formam uma

¹⁶As Salas de Recursos Multifuncionais constituem-se em espaços para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar à escolarização de estudantes público alvo da educação especial, compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógicos (BRASIL, 2015, p. 16)

¹⁷Grupo de pesquisa registrado no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela professora Doutora Olinda Evangelista na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. (GEPETO, 2016)

categoria fundamental para colocar em prática os objetivos da política, o processo de inclusão acontece pelas mãos dos professores, que é quem de fato está próximo ao aluno e pode identificar as necessidades e dificuldades de cada um.

Rosalba Garcia (2013) apresenta que a ênfase dos materiais e dos programas disponibilizados para formação de professores está centrada em formar o profissional para aplicar os recursos práticos para as necessidades apresentadas pelos educandos, e o foco da política está na implantação das salas de recursos multifuncionais e formação de professores para atuar nessas salas. A autora ainda chama a atenção sobre a carência de debate acerca do trabalho do professor e da superficialidade da formação docente.

Ao ser apropriado pelas discussões no campo das políticas, o conceito inclusão, nas suas diferentes expressões (social, educacional, escolar, entre outras), aparece acompanhado de uma aura de “inovação” e “revolução”, até mesmo como “novo paradigma” social (GARCIA, 2004, p. 24).

Esse novo paradigma que se coloca para educação traz consigo uma gama de sentimentos que exacerbam a complexidade do processo de inclusão, os professores precisam estar engajados e motivados para enfrentar os múltiplos desafios do dia a dia na sala de aula.

Pode-se afirmar que o conceito de inclusão, assume significados relacionados à convivência, com ênfase no espaço escolar, e a valores humanitários dignidade humana, diversidade, acolhimento das diferenças, equiparação de oportunidades, entre outros (GARCIA, 2004, p.86).

A inclusão ou a exclusão podem acontecer em todos os espaços, em casa, na escola, em sociedade, e se revelam em pequenos gestos, atitudes muitas vezes sem intenção e outras vezes carregadas de preconceito. O ponto de partida para vencer o desafio de incluir todos está na aceitação da diversidade, na valorização do ser humano, fundamentado no respeito ao diferente.

As políticas de inclusão têm sido oferecidas como solução radical ou parcial para um conjunto de fenômenos identificados como “exclusão social”. Portanto, ao procurar compreendê-las, necessariamente buscou-se perceber a que estão sendo contrapostas. Frequentemente os debates que envolvem inclusão e exclusão relacionam imagens de dentro e fora, respectivamente, ou ainda de cidadania e não cidadania, de participação e não participação (GARCIA, 2004, p. 28).

Em nível nacional, não há consenso sobre a compreensão da inclusão,

existem diferentes formas de entendimento, há quem seja totalmente contra e considere que o aluno de inclusão torna o ensino lento, existem professores que alegam não estar preparados para receber esses alunos e não demonstram nenhum interesse em cursos de formação, entre os pais, também existem sentimentos variados, alguns preferem a escola especial, por sua estrutura de apoio e por entender que nesse ambiente, com tanta diversidade, seu filho não será excluído, porém outros preferem a matrícula em escola regular e procuram uma escola em que já aconteça o processo de inclusão e as experiências tenham sido positivas.

Como podemos perceber não existe consenso, nem sobre a inclusão, nem sobre as escolas especiais e a metodologia aplicada. Fernandes apud Paraná (2006, p. 38) aponta “que poderiam ser consideradas a existência de, ao menos, três tendências sobre o modo de pensar e praticar a inclusão”.

Quadro 1 – Modos de pensar a inclusão

Inclusão Total ou Radical	Defende a inclusão irrestrita de TODOS os alunos no ensino regular.
Inclusão Condicional	Posicionamento que remete a um futuro incerto e que, pela impossibilidade de concretizar-se em curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos na escola, no momento atual.
Inclusão Responsável	Nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Paraná (2006, p. 39).

Na sequência deste capítulo, abordaremos as tendências, tecendo reflexões sobre cada uma delas, na tentativa de compreender as diferentes formas de entendimento da inclusão, entre vários segmentos da sociedade.

Na inclusão total, pensa-se na sala de aula do ensino regular como a base educacional e, não, uma colocação a ser adquirida por mérito. O primeiro ponto da inclusão total é que o melhor lugar para os alunos é a sala de aula regular. Segundo Mendes (2006, p.8): “Inclusão total é a posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular”. O grande desafio está em como estruturar adequadamente as salas de aula, para propiciar que os alunos alcancem o máximo de independência possível.

Inclusão é um dos princípios fundamentais dos direitos humanos e meta de

quase todos os governos comprometidos com a agenda global de desenvolvimento, é fazer chegar às pessoas em desvantagem social as políticas públicas que geralmente só atingem a parte mais privilegiada da população.

Em razão das constantes denúncias de falta de estrutura, despreparo dos professores e a persistente exclusão das pessoas com deficiência, principalmente, as pessoas com deficiência intelectual, na rede regular de ensino, há quem defenda a radicalização do processo de inclusão como forma de exigir investimento e regulamentação para as transformações necessárias.

Como Já vimos, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência com status de emenda constitucional, incluindo na Constituição Brasileira a mensagem da Convenção que reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação com base na igualdade de oportunidades.

Para desenvolvimento da inclusão, a comunidade educativa precisa aceitar a diversidade como um elemento enriquecedor, a escola precisa estar estruturada para receber esses alunos.

Segundo Hildemar Veríssimo (2001), psicólogo voluntário do Instituto Benjamin Constant e professor titular de Psicologia do Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação, é preciso que sejam criadas condições que possibilitem a prática educativa nas escolas. “A inclusão enquanto novo paradigma alavanca a escola que com as novas implicações educativas deverá acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e culturais”. (VERÍSSIMO, 2001, p. 1).

A escola precisa ser repensada com amplo projeto de estudo sobre quais as maiores dificuldades que serão apresentadas pelos alunos, para que sejam discutidas soluções e haja alternativas ao alcance, para os desafios que vão surgir.

Os professores precisam conhecer bem seus alunos para organizar experiências de aprendizagem na quais todos possam participar e progredir na medida de suas possibilidades. Currículo flexível, amplo e equilibrado. Estilos de ensino que partem das necessidades, conhecimentos e interesses dos alunos. Reforços especializados que conjuntamente com os professores possam atender as necessidades de cada indivíduo (VERÍSSIMO, 2001, p. 5).

A garantia de sucesso da inclusão está no conjunto de ações; é necessário conhecer o aluno, para desenvolver metodologias e práticas educativas quase

individuais, em alguns casos.

De acordo com Fernandes (2010, p. 1): “Os partidários da inclusão total defendem a transformação das escolas especiais em centros de atendimento, os quais complementariam a escolarização desses alunos, no contraturno”.

Uma parcela de pais e professores temem que a inclusão “forçada” acentue ainda mais o preconceito e a exclusão de alunos com graves comprometimentos intelectuais e transtornos globais de desenvolvimento, pelo despreparo dos professores e falta de estrutura física e pedagógica das escolas. No que se refere à questão da acessibilidade física, desafio que mais facilmente seria superado, com investimentos adequados, pelos gestores, a realidade também é problemática. São inúmeros os relatos de barreiras arquitetônicas enfrentadas por cadeirantes, ou usuários de muletas, impedindo sua locomoção com autonomia e independência (FERNANDES, 2010, p.1).

Pode-se entender a preocupação dos pais que seriam obrigados a deixar seus filhos à própria sorte, em um local que não possui equipe preparada para entender e atender suas necessidades, observando que a maioria das escolas hoje não consegue dar conta dos alunos que tem. Também é compreensível a preocupação dos professores que em sua maioria já está sobrecarregada com os conflitos existentes nas salas de aula comum.

Segundo Fernandes (2010), o debate sobre o local da oferta da educação, escola regular ou escola especial, esconde questões muito mais importantes que deveriam fazer parte do debate, como o desenvolvimento e utilização de tecnologias produzidas pela sociedade para ajudar as pessoas com deficiência a superarem suas limitações.

Pode-se perceber, acompanhando por um dia, apenas, uma pessoa com deficiência, que, mesmo nos dias atuais a exclusão, está muito mais presente no seu cotidiano do que a inclusão.

Um ponto positivo da inclusão total seria a produção de novos modelos mais adequados de apoio em salas de ensino regular. Existe grande dificuldade para atender e entender cada aluno em sua especificidade, pois são diferentes entre si, ou seja, um único modelo não atenderia à diversidade como um todo.

A proposta de inclusão total sofre resistência, baseada em alguns argumentos, como, por exemplo, “para alguns tipos de dificuldade como as deficiências graves, ou as desordens sérias de comunicação, pode ser mais

restritiva a sala de aula comum do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada”. (MENDES, 2006, p. 8).

Outro argumento que sustenta a resistência, é que um dos principais direitos de qualquer minoria é o seu direito de escolha, e os pais desses alunos devem ter liberdade para escolher o que acham melhor para os seus filhos. Existe uma discussão sobre o papel das instituições de atendimento educacional especializado nesse processo. Não se pode negar a importância que essas instituições tiveram e ainda têm no desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Uma questão que precisa ser colocada em discussão é que é ilusório imaginar que as pessoas com deficiência intelectual mais severa, por exemplo, serão aceitas em um convívio imediato, sem enfrentarem dificuldades e traumas emocionais. É utópico pensar que essas pessoas vão ser inseridas em ambientes livres de preconceito. Uma preocupação que surge é que a inclusão total pode desencorajar o desenvolvimento de abordagens especializadas e incentivar abordagens generalizadas.

Nessa forma de pensar a inclusão, os desafios apontados tornam-se motivo de impedimento para tentativas de inclusão, desde a preparação de espaço físico até a formação da equipe pedagógica, acabam-se tornando empecilhos para que a inclusão aconteça.

A inclusão condicional é considerada a forma mais conservadora de todas. Dos partidários desse posicionamento, ouvimos afirmações do tipo “se todos os professores forem capacitados antes”, “quando todas as escolas estiverem adaptadas”, “apenas se diminuirmos o número de alunos por turma”, “se eu tiver um especialista como auxiliar...” Ou seja, afirmações que remetem a um futuro incerto que, pela impossibilidade de concretização a curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal (PARANÁ, p. 2010).

Esse fato pode gerar certa acomodação, ou seja, uma forma de encontrar uma desculpa para não precisar aceitar alunos de inclusão, contrariando assim os direitos já assegurados pela Constituição Federal. Trata-se da forma mais conservadora, seus defensores afirmam que primeiro é necessário capacitar os professores, adaptar as escolas, diminuir o número de alunos em sala de aula.

Monteiro chama a atenção para a manutenção das práticas sociais, ao resistir em aceitar os alunos com deficiência:

A ética da segregação está eivada no pensamento de nossa estrutura educacional, refletindo a maneira pela qual a sociedade se organiza. Assim, o contexto cultural escolar em que vivemos segrega e exclui tal como a nossa sociedade também o faz. Nesse sentido, o caminho da inclusão escolar das pessoas com deficiência se explica pelos movimentos sociais que ocorrem fora da escola e passam a pressioná-la (MONTEIRO, 2003, p. 14).

Destaca-se a importância dos movimentos sociais, que podem atuar como geradores de opinião, conquistando cada vez mais defensores dos direitos das pessoas com deficiência, mantendo as discussões e reflexões sobre a inclusão e os direitos já garantidos na Constituição.

O modelo de inclusão condicional não atende aos direitos já garantidos por lei pelas pessoas com deficiência, pois está fundamentado em práticas que incentivam a manutenção da segregação. É importante ressaltar que, na maioria dos casos, para atender aos alunos de inclusão, são necessárias pequenas mudanças, adaptações que precisam ser elaboradas conforme a necessidade de cada criança e suas especificidades, não sendo necessárias grandes mudanças de estruturas nesse primeiro momento.

Defende a reorganização das estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas e garantia de condições indispensáveis para manter os alunos com necessidades educativas especiais na escola com aprendizagem. O movimento pela inclusão responsável entende que não se pode abrir mão de uma rede de apoio aos educadores e educandos em processo de inclusão. A educadora e pesquisadora das políticas educacionais de educação especial, Rosita Edler Carvalho, defende a inclusão como um processo, em que muitos fatores precisam ser levados em consideração para que o ambiente se torne inclusivo.

[...] a ideia de que a inclusão educacional é mais que a presença física, muito mais que acessibilidade arquitetônica, e muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como um movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares (CARVALHO, 2004, p.32).

Segundo as Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos (2006, p. 39), “Uma inclusão responsável requer constante avaliação de qualidade dos serviços prestados, sejam em escolas comuns, sejam

em escolas especiais”. Nesse formato, o processo de inclusão precisa ser reavaliado com frequência, para que sejam encontradas as melhores formas de implementação.

A educação inclusiva, destarte, não resulta de uma mera abordagem de tolerância. Resulta, sim, do direito de cada um ter consciência da sua condição humana, a fim de que possa assumir sua posição de cidadão no espaço histórico e geográfico do país e do mundo globalizado que habita, em busca de sua identidade (CARDOSO, 2012, p.25).

A inclusão responsável possibilita ao aluno a garantia de que está indo para um ambiente que está preparado para recebê-lo, com pessoas preocupadas com a aprendizagem e o desenvolvimento máximo de cada educando dentro de suas possibilidades. O ambiente é fundamental para que o desenvolvimento aconteça, os alunos precisam se sentir acolhidos, aceitos, precisam se sentir bem em estar na escola, isso não depende apenas de estrutura física, depende de estrutura psicológica, de estrutura pedagógica, de preparo da equipe de professores, e isso não acontece do dia para noite.

Nesse processo, os professores precisam, em primeiro lugar, aceitar os alunos, enfrentar o desafio de educar em contextos adversos, estar motivados e em equilíbrio para administrar as situações de conflitos.

Os professores são os grandes responsáveis pela realização da inclusão, são eles que estão em contato com os alunos, diariamente. A valorização dessa categoria de trabalhadores e a melhoria na formação são dois pontos importantes para a evolução da educação como um todo, precisamos de uma educação fundamentada em princípios como o respeito, a vida, a diferença, a esperança, a cidadania.

A Educação é a base para a construção de uma nação que valoriza seu povo, suas riquezas, sua terra, sua cultura. Os alunos de hoje serão os professores de amanhã, ai está posta a importância da discussão sobre melhorias na qualidade da educação que temos hoje, em todos os aspectos; pensar em educação implica refletir sobre em que ambientes nossos alunos estão convivendo, em que condições.

Como visto anteriormente, não há consenso em relação à forma mais adequada de realizar a inclusão. Com o intuito de esclarecer essas diferenças procurar-se-á tratar, no próximo capítulo, sobre as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva no Estado do Paraná, com o objetivo de desvelar

os encaminhamentos do Estado em relação à legislação nacional.

Na tentativa de compreender as diferentes formas de abordagem com relação à educação inclusiva do Estado, que adota a forma de inclusão responsável, enquanto a posição em nível nacional defende a inclusão radical, na sequência desta pesquisa, serão abordadas a educação especial em comparação ao atendimento educacional especializado, buscando o aprofundamento teórico e a compreensão das contradições existentes.

CAPITULO III

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ESTADO DO PARANÁ

Neste capítulo serão abordados os encaminhamentos das políticas públicas de educação especial, na perspectiva inclusiva do Estado do Paraná, buscando o aprofundamento do conhecimento sobre os desdobramentos em relação ao atendimento dos alunos com deficiência. Ressaltando a importância de conhecer a história que compõe a educação para crianças com deficiências, para compreender os acontecimentos e a evolução através do tempo.

Na sequência serão elencados apontamentos sobre a educação especial, em comparação com o atendimento educacional especializado, destacando as principais diferenças, pontos positivos e negativos entre as formas de atendimento.

No Estado do Paraná, ações voltadas para educação da pessoa com deficiência foram incentivadas com “a criação do Departamento de Educação Especial do Estado, a partir da década de 1970” (PARANÁ, 2006, p.31), quando já se organizavam ações no âmbito da escola pública, com a organização das classes especiais voltadas ao atendimento de deficiências. Destaca-se também a criação de equipes de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação, objetivando a expansão dessa modalidade de ensino pelos municípios.

No Brasil, o instrumento jurídico precursor na legitimação da voz dos movimentos sociais pela inclusão educacional é a Constituição Federal de 1988 (CF) na qual se explicita, pela primeira vez, que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além desse claro indicador integrador, a CF estabelece diretrizes para tratar a Educação Especial como modalidade de educação escolar obrigatória e gratuita, ofertada também em estabelecimentos públicos de ensino, de maneira a propiciar aos alunos com deficiência os benefícios conferidos aos demais alunos e a integração das escolas especiais aos sistemas de ensino (PARANÁ, SEED, 2006, p. 27).

Depois de um período de intensas discussões sobre o processo de inclusão no Estado, foi elaborado, em 2002, um documento intitulado “Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”, documento que apresenta reflexões sobre

o processo de inclusão e demandou envolvimento de representantes de vários segmentos da comunidade escolar e sociedade civil no desenvolvimento das propostas, porém, devido ter sofrido alterações durante o processo de aprovação, o documento foi alvo de descontentamento da comunidade escolar.

De um lado, havia a insegurança de pais e professores de alunos com deficiência que temiam pelo futuro de seus filhos e alunos. Havia, ainda, a resistência dos professores do ensino regular em trabalhar com alunos sobre os quais alegavam não ter formação para mediar seu processo de ensino-aprendizagem. De outro, na voz do MEC/SEESP, reiterado pela SEED/DEE, o discurso deliberado da inclusão ganhava força na mídia e nos documentos oficiais e reforçava no imaginário social a crença equivocada de que esse seria um processo que se daria por decreto, exterminando-se classes e escolas especiais da noite para o dia e, junto com elas, a Educação Especial (PARANÁ, 2006, p. 33).

O Estado do Paraná vem adotando uma perspectiva mais cautelosa em relação à inclusão, a perspectiva de inclusão responsável¹⁸ possibilitando que o atendimento das crianças com deficiência possa ser realizado tanto em escolas especiais como em **salas de recursos multifuncionais**: atendimento de apoio, em sentido complementar, de natureza pedagógica ofertada aos estudantes da escola regular que apresentam deficiência intelectual, física ou neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos; **Classe especial em escola regular**: é uma sala de aula disponibilizada para educandos que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem e demandam de apoio intenso e contínuo; **Escolas de educação básica na modalidade de educação Especial**: no Estado do Paraná especificamente ocorreu a autorização, a partir da Resolução nº 3.600/2011, para alteração da denominação das escolas de educação especial em escolas de educação básica na modalidade de educação especial, autorizando assim a criação de uma escola de educação básica na modalidade especial dentro das APAES, fato que garantiu o financiamento dessas escolas mediante convênios realizados com a Secretaria de Educação do Estado.

O Departamento de Educação Especial do Estado havia implantado um projeto piloto de educação inclusiva em cinquenta escolas da rede pública que demonstraram interesse em participar, no entanto, mesmo com número reduzido de escolas não foram disponibilizados os materiais necessários, o suporte técnico e

¹⁸Ver capítulo 2, seção 3.1 – Concepções sobre Inclusão Educacional.

pedagógico necessários para a aprendizagem com qualidade dos alunos com deficiência matriculados. Fato que evidenciou a exclusão do alunado da Educação Especial no sistema regular de ensino, colocando a proposta em descrédito junto à comunidade escolar.

Tal experiência resultou na retomada do diálogo com representantes de diferentes segmentos da sociedade e as ações passaram a ser pensadas como processo de inclusão escolar, conforme a estruturação de uma rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família, resgatando o trabalho conjunto entre o poder público e a sociedade civil.

Refletindo sobre a educação inclusiva, pode-se perceber inúmeros desafios aos pais, educadores e principalmente para as alunos com deficiência; existe uma grande expectativa a respeito da transformação da educação atual, para uma educação que acolha a todos os alunos. Importante salientar que essa tarefa não depende somente dos governos, mas de todos os membros da sociedade, pois a verdadeira transformação precisa acontecer na escola, ou estamos correndo o risco de os benefícios ficarem apenas no discurso e não acontecerem na realidade concreta desses alunos. A sociedade precisa entender que:

As deficiências são inerentes aos sujeitos, constituem sua subjetividade; não definem sua essência, mas determinam modos de ser e estar no mundo que podem gerar ou não impedimentos ou colocar os sujeitos que as apresentam em situação de desvantagem (PARANÁ, 2006, p.42).

As limitações decorrentes dessas situações dependerão do acesso, ou não, aos recursos de estimulação e a qualidade da educação. O desenvolvimento das crianças com deficiências está diretamente ligado à qualidade de vida e às condições da educação que elas recebem.

O avanço acontece gradativamente, com a remoção das barreiras físicas nas escolas, a produção de materiais de apoio, formação continuada e valorização dos professores que atuam na rede conveniada, buscando resgatar os valores humanos e a igualdade de direitos.

Uma ação efetiva foi o “[...] primeiro concurso público para a Educação Especial na história do Paraná, com a nomeação de 4.555 professores especializados ao quadro próprio do magistério” (PARANÁ, 2006, p.34), contribuindo para a expansão da rede pública e qualificação dos professores da rede conveniada.

Sob a perspectiva do compromisso da escola com todos e para todos, trabalha-se na construção de espaços sociais inclusivos, organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Cabe ao Estado a tarefa de buscar novos caminhos para superar obstáculos presentes no seio social, os quais distanciam segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação (PARANÁ, 2006, p.35).

Em 2006, foi publicado o documento contendo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, construído com objetivo de recomendar estratégias norteadoras ao trabalho do professor. Percurso percorrido em busca de um novo olhar, em que os valores como compreensão e a crença na capacidade dos seres humanos possam superar o preconceito e a discriminação.

O Estado do Paraná adota as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para Construção de Currículos Inclusivos (2006), reforçando a ideia de que a inclusão é mais que a presença física do aluno, mais que acessibilidade arquitetônica, trata-se de um movimento responsável composto por uma rede de apoio aos alunos, aos professores e às famílias, com avaliação constante dos serviços prestados. As escolas especiais, bem como as escolas comuns, podem ser espaços de segregação, se não forem discutidas as concepções de sujeito e aprendizagem que são colocados em prática.

A Secretaria de Educação Especial do Estado do Paraná afirma em documento que trata das Diretrizes Curriculares da Educação para Construção de Currículos Inclusivos que apesar de não haver um consenso a nível nacional, optou pela permanência das classes especiais e instituições especializadas em sua rede de apoio entendendo que algumas crianças, jovens e adultos com graves comprometimentos e problemas no desenvolvimento não apresentarão as mesmas condições de aprendizagem acadêmica formal dos demais alunos, necessitando de propostas curriculares alternativas em natureza e finalidade àquelas desenvolvidas pela escola regular (PARANÁ 2006, p. 55).

A manutenção das escolas especiais busca um trabalho compartilhado com o objetivo de atender todos os alunos, independente das diferenças, reconhecendo que a escola tem como objetivo o desenvolvimento das capacidades cognitivas que potencializem o desenvolvimento do aluno.

O avanço no desenvolvimento global do aluno passa pela compreensão da necessidade de um trabalho interligado, a educação regular e a educação especial não podem ser processos desvinculados, ou seja, processos distintos são

complementares, pois sabe-se que, para atingir metas globais, é necessária a existência de uma rede de apoio.

A inclusão educacional é um processo que repercute na transformação da realidade social, ampliando o contexto educacional e a democratização dos saberes e enriquecendo a qualidade das relações humanas.

O Paraná está fazendo uma inclusão educacional processual e responsável, por entender que esta não pode ser dissociada dos demais aspectos básicos de responsabilidade de todos os outros segmentos sociais, que inter-relacionados fortalecerão os sentimentos éticos e de cidadania da população paranaense (PARANÁ, 2009, p. 14).

Para Garcez (2016, p.2): “É a escola que deve se abrir para atender estudantes com e sem deficiência e não somente àqueles que se adaptem a sua estrutura”. A compreensão das necessidades específicas de cada aluno fica comprometida, sem que haja uma rede de apoio especializada e bem estruturada, trabalhando em conjunto com o aluno, a família e a escola.

Para Carvalho (2004, p.26), “[...] as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”. A inclusão é um processo que está apenas engatinhando, ou seja, iniciando os primeiros passos, ainda em falso, com experiências positivas, principalmente, em casos de alunos que conseguem se adaptar e evoluir junto com o ambiente, porém também existem muitas experiências negativas, que precisam ser estudadas a fundo, com objetivo de identificar o que não deu certo.

Segundo Furlanetto e Prais (2015), analisando as políticas estaduais de Educação Especial, pode-se perceber o posicionamento do Estado acerca do processo de inclusão. Foram realizados estudos sobre três documentos que anunciam a concepção do Estado, em relação à inclusão de alunos com deficiência, a Deliberação nº02/2003 (PARANÁ, 2003), as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006) e a Política Estadual de educação especial na perspectiva da inclusão (PARANÁ, 2009).

O Estado do Paraná assume uma perspectiva mais cautelosa em relação às políticas de inclusão, defendendo a manutenção das escolas especiais, considerando a importância do sucesso da aprendizagem do aluno com deficiência

e, em alguns casos graves de comprometimento, a necessidade de aplicação de uma proposta diferenciada de atendimento.

Furlanetto e Prais (2015, p. 36) afirmam que “[...] houve uma ruptura ideológica da concepção de inclusão educacional entre as duas instâncias. Esse embate se deu em decorrência da defesa pela esfera nacional da inclusão total”. Em nível nacional existe uma forte tendência em defesa da inclusão radical, no entanto o Estado do Paraná se mantém com um posicionamento muito mais cauteloso, por entender que o processo de inclusão depende de uma reestruturação da educação para que aconteça de fato.

A escola como instituição social tem como tarefa a transmissão e a veiculação de saberes e práticas para todos (qualidade social). Por meio das relações de diálogo e da criação de vínculos e tendo a diversidade como valor, trabalha no sentido de romper com a lógica da exclusão e da homogeneização. Ou seja, seu papel principal é formar as crianças para a tarefa de renovar um mundo que está ainda repleto de situações de exclusão (GARCEZ, 2016, p. 1).

A reestruturação da escola precisa estar baseada em noções de respeito ao próximo, na disseminação de saberes e valores que fortaleçam as relações humanas, a valorização da diversidade e o respeito ao diferente são consequência de ações, de atitudes diárias, de exemplos de sucesso que incentivam iniciativas, que encorajam as pessoas, fazendo-as acreditar que é possível, sim, mudar conceitos, rever práticas educativas, rever posicionamentos diante da sociedade, existe uma esperança, e sem dúvida, está embasada na educação.

4.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL X ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No Estado do Paraná, foi sancionado em 2013, o Programa Todos pela Educação que torna obrigatório que as escolas de educação especial tenham os mesmos direitos e recursos das escolas da rede estadual.

O governador Beto Richa sancionou a lei que institui o programa Todos Iguais Pela Educação, que torna obrigatório que as escolas básicas de Educação Especial tenham os mesmos direitos e recursos que o governo destina às escolas da rede estadual de ensino. A lei foi proposta pelo próprio governador e é pioneira no Brasil. Sancionada no dia 12 de agosto,

a lei 17.656/2013 formaliza e torna permanente uma prática que já vinha acontecendo, quando as escolas de Educação Especial, mantidas por Apaes e outras instituições, passaram a integrar a rede pública (PARANÁ, AGÊNCIA DE NOTÍCIAS, 2013, p.1).

Com essa medida, o Estado do Paraná garante a continuidade dos repasses de financiamento público para as entidades, ainda segundo a Agência de Notícias do Estado (2013, p.1), “o Paraná possui 413 escolas e instituições, que atendem 42.618 alunos com deficiência, de diferentes idades”.

Como vimos anteriormente no estudo sobre o processo histórico da educação de alunos com deficiência, a responsabilidade sobre a educação das crianças que não conseguiam ou não tinham condições de se adequar às escolas regulares foi repassada para as entidades filantrópicas. Movimento que se disseminou, buscando e difundindo metodologias, criando materiais específicos e suporte a programas de formação de professores, consolidando uma política fortemente marcada pela institucionalização.

Essas entidades possuem registro como associação de utilidade pública, em nível federal, estadual e municipal e são constituídas por pais e amigos de uma significativa comunidade formada em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, contando com a colaboração da sociedade, em geral, com a missão de:

Garantir os direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla e também assegurar-lhes uma qualidade de vida e de cidadania. Qualidade de vida no que diz respeito às condições básicas à sua acessibilidade, mobilidade em locais públicos e privados, além de segurança nas atividades cotidianas. Cidadania com vistas à inclusão social nos segmentos da Educação, da Saúde e do Trabalho (FEAPAES - PR, 2011, p.03)

Diante do volume de atendimentos realizados, os recursos vindos dos convênios são necessários para manter a estrutura de atendimento, principalmente, despesas com pessoal, sendo os repasses de recursos efetuados por meio de convênios formados por parcerias entre as entidades e o Estado.

Objetivando a manutenção da oferta de Educação Especial, foi solicitada pela Federação das APAES do Estado do Paraná e autorizada pelo Governo do Estado a alteração na denominação das Escolas de educação especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, medida tomada buscando garantir a participação em programas de distribuição de recursos do Estado.

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

O Conselho Estadual de Educação aprovou a mudança, mediante apresentação de relatório de organização administrativa e pedagógica das escolas de educação básica, na modalidade de educação especial, “relatório sobre o processo de ensino-aprendizagem, avaliação e certificação”. (PARECER 07/2014, P.7) A proposta apresentada ao conselho destaca:

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

Dessa forma, de acordo com a proposta apresentada ao conselho, o ensino fundamental na escola de educação básica, na modalidade de educação especial, será organizado em ciclo contínuo destinado ao educandos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento na faixa etária de seis a quinze anos.

O Ciclo Contínuo organiza-se em 2 ciclos, que equivalem, respectivamente, ao 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental, sendo que o 1.º ciclo está subdividido em quatro etapas, com duração de quatro anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa. O 2.º ciclo subdividido em seis etapas, com duração de seis anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa (PARECER 07/2014, p. 11).

A proposta foi aceita pelo Conselho Estadual de Educação, conforme o Parecer 07/2014, mantendo a autorização para funcionamento das escolas de educação básica, na modalidade de educação especial e garantindo a continuidade dos repasses mediante convênios.

O Estado do Paraná assume políticas contraditórias ao manter a educação

especial em escolas de educação básica, na modalidade de educação especial, conforme podemos verificar o Plano Estadual de Educação do Paraná (2015- 2025) afirma que o atendimento de educandos com deficiência no Paraná, poderá ser realizado em escolas de educação básica na modalidade educação especial, bem como em salas de recursos multifuncionais, na oferta de atendimento educacional especializado.

O Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025 aponta como estratégia da Meta quatro:

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na Educação Básica da rede pública, conforme necessidade identificada (PARANÁ, 2015, p. 66).

A manutenção de políticas de apoio às escolas especiais acontece ao mesmo tempo que a adaptação às instruções vigentes no país, que normatizam a oferta de atendimento educacional especializado, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que define a educação especial como:

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

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é uma ação complementar à escolarização no ensino regular, indicado para alunos com deficiência intelectual, física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos específicos. Conforme a Instrução nº 07/2016 da Secretaria do Estado e Educação:

Deficiência intelectual - DI: Em conformidade com a Associação Americana de Deficiência Intelectual, estudantes com deficiência intelectual são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

Deficiência física neuromotora - DFN: aquele que apresenta

comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação.

Transtornos globais do desenvolvimento - TGD: estudantes com diagnóstico de transtorno do espectro autista e psicoses que apresentarem dificuldades de aprendizagem em decorrência de sua patologia.

Transtornos funcionais específicos - TFE: Refere-se a funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO 2016, p. 2 Grifo da autora).

Para encaminhamento ao atendimento educacional especializado, o aluno passará por uma avaliação pedagógica e psicológica para diagnóstico de suas necessidades. A partir do laudo, o professor especialista em educação especial responsável pela sala de recursos multifuncionais, conjuntamente com a equipe pedagógica da escola e os professores das diferentes disciplinas devem elaborar um plano de atendimento contendo os objetivos, ações específicas e atividades propostas para o período, assim como os resultados esperados. O plano de atendimento precisa levar em consideração as potencialidades, capacidades e necessidades de cada educando, definindo quais as melhores estratégias metodológicas a serem adotadas.

Segundo informações do Censo Escolar da Educação Básica (2016, p. 4) “57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%”. Houve claramente uma evolução nas matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares, como podemos verificar na comparação feita pela última pesquisa do Censo Escolar:

As regiões Nordeste e Norte apresentam os maiores percentuais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns, com 94,3% e 90,7% respectivamente. **No Paraná 18,2% dos municípios possuem menos de 50% dos alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns** (INEP, 2016, p.11 grifo da autora)

Com exceção do Estado do Paraná, que tem adotado uma perspectiva muito mais cautelosa em relação à inclusão, os demais estados tiveram um aumento nas matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, fato que força a busca

pela adaptação da escola às necessidades de cada aluno, ao contrario do que aconteceu historicamente, como vimos no primeiro capítulo, em que o aluno que não tivesse condições de se adaptar à escola era retirado. Ressalta-se a importância da disseminação das informações a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, pois é por meio do conhecimento que a sociedade pode libertar-se, e a educação tem um papel fundamental nesta conquista.

Segundo dados do INEP (2016, p.7), “Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida está disponível em 33% das escolas. Em relação à adequação das vias e dependências para o mesmo público, o percentual é de 25,8%”

Graças ao acesso às informações, a sociedade pode exigir melhorias, pois aumentar o número de matrículas de crianças com deficiência em escolas regulares é apenas o primeiro passo para a realização da inclusão. A questão agora passa a ser, de que forma está sendo conduzida a educação do aluno público alvo da educação inclusiva? Em que condições?

O capítulo seguinte inicia-se com a apresentação do município de União da Vitória com informações sobre a gestão da educação, as políticas de educação inclusiva e o plano de municipal de educação, levando em consideração que precisamos conhecer o campo de pesquisa, para que seja possível observar e analisar os acontecimentos com maior propriedade.

Na sequência, será abordada a implementação das políticas públicas de inclusão na gestão da educação especial do município, de acordo com a visão da coordenação da secretaria de educação do município, a visão da coordenação pedagógica da secretaria de educação e a visão dos professores da rede de ensino fundamental. Assim como as considerações sobre a pesquisa realizada com os três grupos formados pela coordenação da educação do município, pela coordenação pedagógica da secretaria de educação e por professores que atuam na rede de ensino fundamental do município.

CAPITULO IV

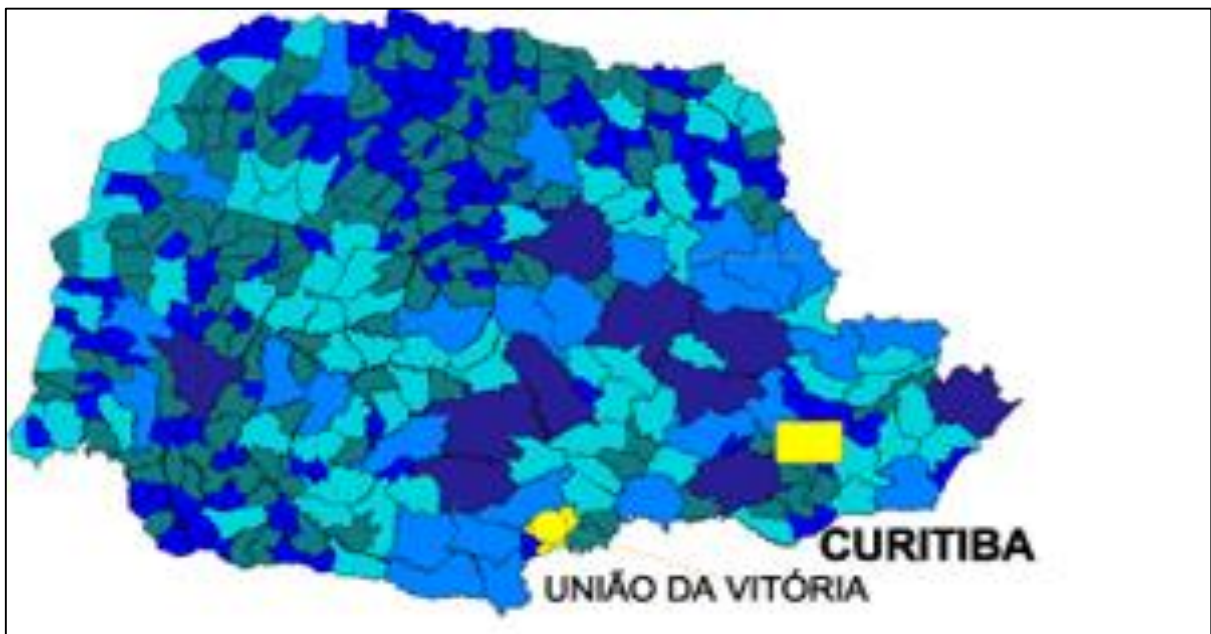
5 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA

Iniciamos este capítulo apresentando o município de União da Vitória, localização da pesquisa de campo, apontando informações que possibilitarão uma reflexão sobre aspectos distintos relacionados ao município. Na sequência, abordamos a gestão da educação especial na perspectiva inclusiva no município, com objetivo de compreender como a legislação se reflete no cotidiano, na forma de atendimento e educação para as pessoas com deficiência. Em seguida vem a pesquisa sobre a gestão da educação especial na perspectiva inclusiva no município, de acordo com a visão da coordenação da secretaria de educação, da visão da coordenação pedagógica da secretaria e visão de professores que atuam na rede pública de ensino fundamental, finalizando com uma síntese sobre as informações obtidas.

5.1 MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA

O Município de União da Vitória está localizado no extremo sul do Paraná.

Figura 1 – Mapa do Município de União da Vitória – PR



Fonte: IPARDES (2016, p.01).

O município pertence à bacia hidrográfica do Rio Iguaçu com “área territorial de 713.565 km², localizado a 239 km da capital do Estado, Curitiba, com população estimada em 56.650 (cinquenta e seis mil e seiscentos e cinquenta) habitantes”. (IPARDES 2016, p.12). O município de União da Vitória possui um alto grau de urbanização, e a maior parte do território é urbano.

Figura 2 – Imagem aérea do Município de União da Vitória – PR



Fonte: Prefeitura de União da Vitória (2016).

Quadro 2 – Indicadores de Desenvolvimento Humano – União da Vitória – PR

Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) – 2010	
Informação	Índice (1)
Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM)	0,740
(IDHM) – Educação	0,680

NOTA: Os dados utilizados foram extraídos dos Censos Demográficos do IBGE. (1) O índice varia de 0 (zero) a 1 (um) e apresenta as seguintes faixas de desenvolvimento humano municipal: 0,000 a 0,499 - muito baixo; 0,500 a 0,599 - baixo; 0,600 a 0,699 - médio; 0,700 a 0,799 - alto e 0,800 e mais - muito alto.

FONTE: IPARDES¹⁹ (2016, p.38)

¹⁹As informações sobre o município de União da Vitória estão disponíveis no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social –IPARDES. Caderno Estatístico Município de União da Vitória, 2016. Disponível em: www.ipardes.gov.br.

Os primeiros ocupantes desta região foram os índios, pertencentes às tribos dos Botocudos e Caingangues, porém, com a ocupação dos Campos de Palmas, surgiu a necessidade de encurtamento do caminho para os tropeiros na condução das tropas de gado, entre Palmas e Palmeira. Em 1842, em suas expedições Pedro Siqueira Cortes descobriu o vau²⁰no rio Iguaçu, o qual permitia a passagem de tropas de gado e também serviria como ponto de embarque e desembarque para o trânsito fluvial. Surgiu então o local denominado de Porto União, alterado, em 1855, para Porto União da Vitória, e, em 1877, para Freguesia de União da Vitória.

Em 1881, por iniciativa do Cel. Amazonas, chegaram às margens do Rio Iguaçu, 24 famílias de alemães provenientes de São Francisco do Sul – SC, iniciando o fluxo imigratório e, apesar de encontrarem adversidades para se estabelecerem no local, pelas dificuldades de acesso, comunicação, abastecimento e ao solo de difícil manejo, formaram na região um núcleo de colonização, seguidas pelos poloneses, ucranianos, italianos e sírio-libaneses.

Já em 1896, um contingente maior se espalhou por toda extensão do médio Iguaçu, principalmente em Mallet e Cruz Machado, Jangada, Legru e Nova Galícia. Esses imigrantes eram, em sua maioria, lavradores, e se dedicaram ao mesmo ofício nas terras colonizadas. Outros ciclos imigratórios expressivos se seguiram às primeira e segunda Guerras Mundiais.

O primeiro ciclo econômico se deu por meio do Tropeirismo, que foi a mola impulsionadora do desenvolvimento da região. Para complementar essa atividade surgiu a Navegação pelo Rio Iguaçu, que facilitou o deslocamento de pessoas, mercadorias e do gado. O transporte por canoas tornou-se uma rentável atividade, já que agilizava e tornava mais econômico o deslocamento de produtos essenciais para o entreposto de Palmas. Com a navegação surgiu um rico comércio, pois as canoas levavam para o interior sal, querosene, alimentos, tecidos, e traziam de volta erva-mate, couros e gêneros alimentícios, de Palmas e de Guarapuava.

Com o advento da Navegação a Vapor, a economia tomou um novo impulso, pois aumentou a capacidade reduzida de canoas, transpondo, com maior rapidez e conforto, o trajeto entre Porto Amazonas e União da Vitória. Os “vapores” foram os grandes responsáveis pelo incremento da colonização e desenvolvimento

²⁰Lugar no rio ou no mar, cuja profundidade permite que se atravesse a pé ou em um cavalo; Ponto de passagem no rio. Lugar raso. (DICIONÁRIO, 2016)

econômico do Vale do Iguaçu. Outro importante ciclo foi o da erva-mate, que trouxe desenvolvimento para o Vale do Iguaçu como um todo. A região teve um importante papel no transporte e na confecção de cestos, cangalhas e barricas para o acondicionamento do produto. Porém a atividade econômica que mais gerou renda foi a extração de madeira, que teve impulso com construção da estrada de ferro, o que propiciou a instalação de diversas serrarias.

A exuberante mata nativa, composta de espécies nobres e de alto valor econômico, como o pinheiro araucária, a imbuía e a canela, foi extraída em grande quantidade, dada a farta mão de obra e a facilidade de transporte, fatores decisivos para a região se tornar um importante exportador de madeira.

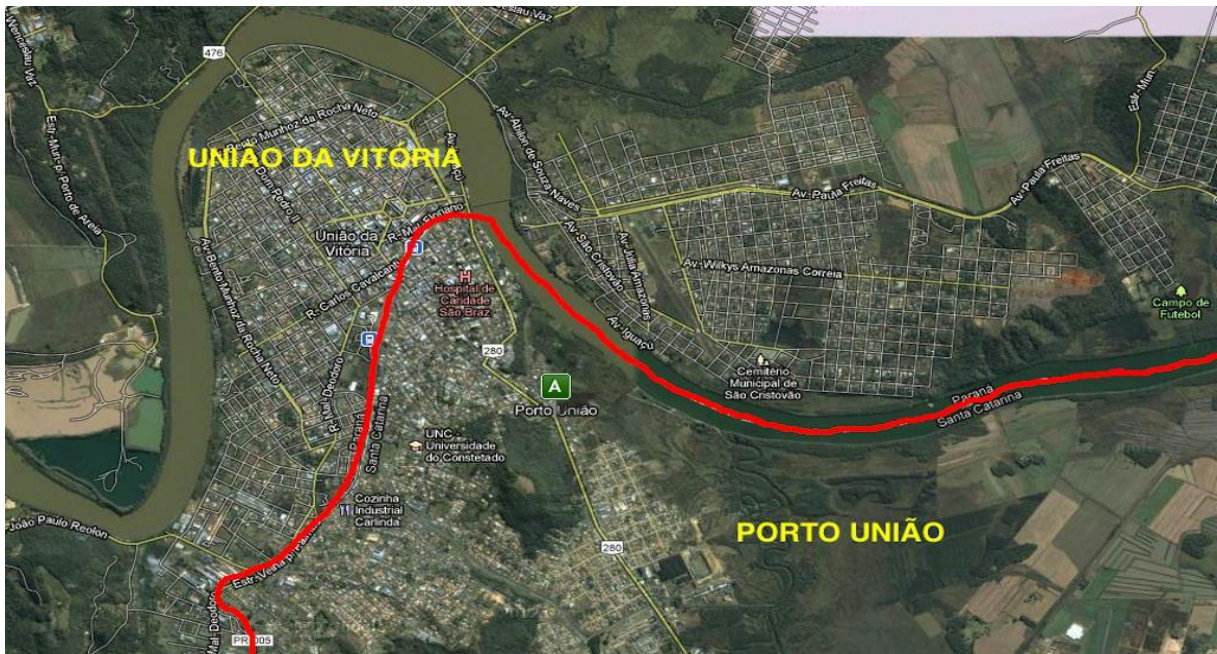
Em 1912, iniciou na Região Sul do Brasil a Guerra do Contestado, um conflito armado que envolveu camponeses que se opunham às forças do governo em disputa territorial, sendo uma das razões do conflito a perda das terras para construção da estrada de ferro entre São Paulo e Rio Grande do Sul. Por ocasião da construção da estrada milhares de famílias foram expulsas das terras, ficando sem um lugar para morar e sem sustento.

A companhia responsável pela construção recebeu em pagamento a concessão de quinze quilômetros de terras para cada lado da estrada e objetivando rapidamente colonizaras terras que havia obtido em pagamento pela construção da estrada de ferro, a Brazil Railway tratou de colocar para fora de seus domínios todas as pessoas que ocupavam terras e não tinham títulos de propriedade (FELDHAUS, 2013, p. 215).

As autoridades reconheceram o direito da companhia pelas terras e os sertanejos abandonados pelas autoridades encontraram refúgio na religião, em busca por dias melhores, com a ajuda dos monges. Essa crença formou os laços que uniram milhares de caboclos do Contestado. A guerra terminou somente em 1916 quando as tropas oficiais encontraram o último reduto dos rebeldes e prenderam Adeodato Ramos, que era um dos líderes dos caboclos.

Em 1917, com o Tratado de Limites entre os Estados de Santa Catarina e Paraná, ocorre o desmembramento da cidade, formando duas cidades, em que uma passou a chamar-se Porto União, pertencendo ao estado de Santa Catarina, e a outra, União da Vitória, que continuou a pertencer ao Paraná.

Figura 3 – Imagem da linha que divide os municípios.



Fonte: Prefeitura de União da Vitória, 2016.

Diferente de outras cidades, em que cada uma fica em uma margem de um rio, o núcleo urbano de União da Vitória se estende nas duas margens do Rio Iguaçu, e o núcleo urbano de Porto União somente na margem esquerda. Na parte onde as cidades se encontram a linha divisória não é o rio, mas, sim, os trilhos da linha férrea, o que confunde os visitantes que não sabem se estão em um, ou outro lado da fronteira estadual.

Figura 4 – Foto do Marco divisório - Praça do Contestado.



Fonte: Prefeitura Municipal de União da Vitória, 2016.

O marco divisório encontra-se na Praça do Contestado, localizada no centro urbano das Cidades Gêmeas.

Figura 5 – Foto do Marco divisório.



Fonte: Acervo do autor (2016).

O Município de Porto União nasceu em consequência do "Acordo de Limites" entre Paraná e Santa Catarina, quando a cidade foi dividida pela estrada de ferro. O Município localiza-se na região do planalto norte do Estado de Santa Catarina com território de 845,8 km², "a população estimada é de 35.045 (trinta e cinco mil e quarenta e cinco) habitantes e o Índice de Desenvolvimento Humano – IDHM em 2010 ficou em 0,786". (IBGE, 2016).

Figura 6 – Foto do Município de Porto União - SC



Fonte: Prefeitura de Porto União, (2016).

As cidades nasceram após a guerra do Contestado e são conhecidas como as Gêmeas do Iguaçu. Pode-se dizer que as cidades são unidas pela linha férrea, o marco divisório tornou-se um símbolo de união entre as comunidades, pois, desde o início, a história se entrelaça, e a população das cidades que vive em perfeita harmonia.

5.2 DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

A Secretaria de Educação de União da Vitória é um órgão da administração que planeja e executa a política do sistema municipal de educação, tendo como filosofia de trabalho a educação para todos com qualidade.

A Secretaria da Educação é responsável pelo desenvolvimento e integração da escola com a comunidade, levando em consideração que o processo educativo se consubstancia na elevação da qualidade do ensino²¹. Estimula a organização de associações de pais e professores, nas escolas da rede municipal de ensino, promove reuniões pedagógicas e administrativas destinadas à avaliação do desempenho administrativo, docente e discente. Trabalha constantemente para aprovação de convênios com entidades públicas e privadas, para promoção de cursos de suplência, suprimento, qualificação, aprendizagem e treinamento de recursos humanos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Destacamos a seguir dados estatísticos sobre a educação no município, disponíveis no Caderno Estatístico do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social IPARDES, referente ao ano de 2016/2017, objetivando observar o panorama da educação na rede pública de ensino.

²¹Dados disponíveis no site da Secretaria de Educação do Município de União da Vitória. <http://uniaodavitoria.pr.gov.br/secretarias/educacao>. Acesso em 20 de julho de 2016.

Tabela 1 - Matrículas no ensino regular segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa - 2016

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	-	2.060	376	2.436
Creche	-	-	715	120	835
Pré-escolar	-	-	1.345	256	1.601
Ensino fundamental (1)	-	3.147	3.431	759	7.337
Ensino médio (2)	-	1.961	-	351	2.312
Educação profissional	1	310	-	271	582
TOTAL	1	5.418	5.491	1.757	12.667

Nota: (1) Inclui as matrículas do ensino de 8 a 9 anos. (2) Inclui as matrículas do ensino médio, do ensino integrado à educação profissional e do ensino normal e/ou magistério.

FONTE: IPARDES (2017).

A tabela 1 demonstra o número de alunos matriculados de acordo com a modalidade de ensino, em que se destaca o número de alunos atendidos pela rede de ensino fundamental do município.

Tabela 2 – Matrículas na educação de jovens e adultos (EJA), segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa – 2016

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Ensino fundamental	-	525	72	-	597
Ensino médio	-	542	-	-	542
TOTAL	-	1.067	72	-	1.139

NOTA: Referem-se às matrículas em turmas destinadas às pessoas que não cursaram o ensino fundamental e/ou o ensino médio em idade própria.

FONTE: IPARDES, 2017.

Na tabela 2, observamos as matrículas na educação de jovens e adultos em nível municipal e estadual, demonstrando que o maior volume de matrículas do (EJA) está na rede estadual de ensino.

Tabela 3 – Matrículas na educação especial segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa - 2016

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR ²²	TOTAL
Educação infantil	-	-	-	17	17
Creche	-	-	-	10	10
Pré-escolar	-	-	-	07	07
Ensino fundamental	-	-	-	36	36
Educação de jovens e adultos	-	-	-	78	78
TOTAL	-	-	-	131	131

NOTA: Refere-se ao aluno que é de turma exclusiva com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades e/ou superdotação (classes especiais).

FONTE: IPARDES, 2017

Na tabela 3 pode-se observar que a educação especial no município consta predominantemente em instituição particular de ensino, tratando-se de Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, tendo como mantenedora a Associação das Apaes.

A Escola atende a Educação infantil, ensino fundamental e Educação de jovens e adultos, mantida mediante doações da comunidade, verbas oriundas de projetos e convênios de cooperação técnica com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, para manutenção de professores e equipe pedagógica, convênios com o Sistema Único de Saúde para manter a equipe de saúde e convênio com a Prefeitura Municipal para ajudar no transporte dos alunos.

Na Educação infantil são atendidas crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, e nesse período as crianças podem frequentar a escola de educação especial de forma complementar em contraturno. Já o ensino fundamental corresponde aos 1º e 2º anos, nesta fase os pais precisam optar entre a escola regular e a escola especial, pois não é permitida a dupla matrícula.

²²Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, instalada no prédio da Apae de União da Vitória, mantida por convênios com o Estado do Paraná e doações da comunidade.

Tabela 4 – Funções docentes nos ensinos regular, especial e EJA – 2016.

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil (Regular)	-	-	200	39	236
Creche	-	-	88	13	100
Pré-escolar	-	-	131	27	157
Ensino fundamental (Regular)	-	231	197	59	477
Ensino médio (Regular)	-	217	-	34	247
Educação profissional (Regular)	1	41	-	37	79
Educação especial (Especial)	-	-	-	34	34
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	86	5	-	91
TOTAL	1	366	359	190	882

NOTA: O total de docentes por município diverge com o total de docentes do Estado a medida que se aumentam as desagregações da informação, pois um docente pode trabalhar em dois municípios ou mais e em duas dependências administrativas ou mais.

FONTE: IPARDES, 2017

Na tabela 4 podemos verificar o número de professores distribuídos em cada modalidade de ensino.

Tabela 5 – Estabelecimentos de ensino nos ensinos regular, especial e EJA – 2016.

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Creche (Regular)	-	-	13	6	19
Pré-escolar (Regular)	-	-	28	7	35
Ensino fundamental (Regular)	-	14	24	5	43
Ensino médio (Regular)	-	14	-	3	17
Educação profissional (Regular)	1	3	-	2	6
Educação especial (Especial)	-	-	-	1	1
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	3	4	-	7
TOTAL	1	15	38	11	65

NOTA: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa e/ou modalidade.

FONTE: IPARDES (2017)

Na tabela 5 visualizamos a distribuição das modalidades de ensino, entre os estabelecimentos de ensino.

Considerando que o objeto da pesquisa é o ensino fundamental, pode-se verificar que o município de União da Vitória possui 3.431 (três mil quatrocentos e trinta e um) alunos matriculados no ensino fundamental, distribuídos em 22 (vinte e duas) escolas urbanas e 2 (duas) escolas do campo e, para atendimentos desses alunos, o município disponibiliza 197 (cento e noventa e sete) professores concursados.

Para maior aprofundamento e detalhamento de como a educação inclusiva é implementada no município, elaboramos dois quadros com dados colhidos junto à Secretaria de Educação do Município de União da Vitória.

Quadro 3 – *Checklist* de documentos do município que fundamentam a política de educação inclusiva.

Documento	Sim	Não	Observações
Legislação (Leis, Decretos, Resoluções, Normativas entre outros).		X	O município segue as Resoluções do Estado do Paraná.
Plano Municipal de Educação ou documento equivalente, com políticas para apoiar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.	X		Plano municipal de Educação 2015-2025

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações colhidas na Secretaria de Educação do Município de União da Vitória (2017).

Quanto à legislação o município segue as Resoluções do Estado do Paraná e o Plano Municipal de Educação - PME, foi elaborado no ano de 2014, em concordância com o Caderno de Orientações publicado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de articulação com os sistemas de ensino em 2014, que indica que os planos municipais de educação devem cumprir a função de articular em regime de colaboração com o Sistema Nacional de Educação e submetido a amplo debate, a fim de incorporar as diferentes visões que a sociedade tem sobre a realidade.

O plano municipal de educação foi aprovado sob a Lei ordinária nº 4.512/2015

para execução de 2015 - 2025, ficando o poder público municipal responsável pela implementação dos objetivos e metas estabelecidas no plano.

Quadro 4 – *Checklist* dados do atendimento aos alunos da educação especial no Município.

DADOS DO MUNICÍPIO	SIM	NÃO	QUANT.	Nº ALUNOS ATENDIDOS
Escolas totalmente acessíveis	-	X	-	-
Escolas parcialmente acessíveis	X	-	-	74
Escolas sem acessibilidade	-	X	-	-
Sala de recursos	X	-	7	-
Sala de recursos multifuncionais completa	X	-	2	-
Escola de educação básica na modalidade de Educação Especial	-	X	-	-
Transporte escolar acessível	-	X	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações disponíveis na Secretaria de Educação do Município de União da Vitória (2017).

O município possui 24 (vinte e quatro) escolas e atende 74 (setenta e quatro) alunos com deficiência no ensino fundamental, o atendimento é estabelecido conforme laudo médico, os alunos são encaminhados para frequentar uma sala de recursos multifuncionais como apoio em contraturno. Para esse atendimento o município disponibiliza 9 (nove) salas de recursos, sendo sete tipo 1, que segundo a Secretaria de Educação, podem atender todas as deficiências, e duas salas de recursos tipo 2, que estão preparadas para atender crianças com deficiência visual.

Pode-se observar no quadro acima que das vinte e quatro escolas do município somente nove possuem salas de recursos, e que as escolas estão parcialmente acessíveis, forçando, assim, o transporte desses alunos até a escola que possui melhores condições para atendê-los.

Como nem todas as escolas possuem a sala de recursos e professores preparados ocorrem casos em que a criança estuda o período normal em uma escola e precisa deslocar-se para outra escola fazer o apoio na sala de recursos. Segundo a Secretaria de Educação, o município oferece transporte para esses alunos. Também existe convênio com a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos e da Fala APADAF²³, para atendimento da pessoa com deficiência auditiva

²³A APADAF é uma Entidade Civil de caráter Filantrópico, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Que tem como missão promover a inclusão social das pessoas surdas nas Políticas

e crianças que apresentem dificuldade/alteração na comunicação.

Pode-se verificar que nem todos os professores que têm alunos com deficiência em sala de aula possuem formação em educação especial, e que o segundo professor designado para apoio, em muitos casos, também não possui formação específica.

5.3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR, DE ACORDO COM A VISÃO DA COORDENAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO FUNDAMENTAL

A abordagem metodológica adotada na pesquisa é de caráter qualitativo, procurando visualizar o todo, levando em consideração as partes e suas inter-relações, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo, composta, de acordo com Bardin (2000, p. 95), em “pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Norteada por um roteiro e aplicada em três grupos de participantes, sendo o primeiro composto pela coordenação da secretaria de educação, o segundo pela coordenação pedagógica da secretaria de educação e o terceiro grupo por professores que atuam na rede de ensino fundamental do município.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, buscando, com a análise do material, compreender as contradições existentes entre o que está na legislação e o que acontece nas escolas da rede de ensino fundamental.

O Município de União da Vitória – PR possui 197 (cento e noventa e sete) professores efetivos (concursados) na rede de Ensino Fundamental, distribuídos em 24 escolas, sendo vinte e duas em área urbana e duas em áreas rurais, totalizando 3.431 (três mil quatrocentos e trinta e um) alunos matriculados no Ensino Fundamental. Desse universo, foram entrevistados 10 Professores; 1 Coordenador

Geral da Secretaria Municipal de Educação e 1 Coordenador Pedagógico, também da Secretaria Municipal de Educação do Município de União da Vitória – PR.

Em relação ao atendimento das crianças com deficiência, o município dispõe de nove escolas que possuem Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contraturno. São elas:

- 1) **Escola Duque de Caxias** (Endereço: Rua João Ribeiro Filho, nº 09 - Bairro: São Gabriel);
- 2) **Escola Fruma Ruthenberg** (Endereço: Rua Abilio Santos Carvalho, s/nº - Bairro: Cidade Jardim);
- 3) **Escola Melvin Jones** (Endereço: Rua Wilson Alves, nº 680, Bairro: São Braz);
- 4) **Escola Professora Hilda R. de Melo** (Endereço: Rua Joaquim Távora, nº841 - Bairro: São Bernardo);
- 5) **Escola Professora Judith Goss de Lima** (Endereço: Rua Carlota Pioli, nº 308 -Bairro: Rio D´Areia);
- 6) **Escola Professora Maridalva de F. Palamar** (Endereço: Rua Leão Bartoski, nº 760 - Bairro: São Braz);
- 7) **Escola Vitória Fernandes** (Endereço: Rua Manoel Estevão, nº 114 - Bairro: Centro);
- 8) **Escola Rural Waldomiro de Souza** (Endereço: Rua Eduardo Stelmach nº291 - Bairro: São Domingos);
- 9) **Escola Rural Interventor Manoel Ribas** (Diretora: Iracilda Portela da Luz - Endereço: Rio Vermelho).

A escolha das escolas que receberiam a implantação da sala de recursos foi, segundo a Secretaria de Educação, realizada por meio de levantamento da necessidade de atendimento em cada região da cidade, onde havia maior número de alunos, necessitando de atendimento na sala de recursos multifuncionais.

Antes da exposição dos resultados das entrevistas, é importante salientar que, em pesquisa junto às escolas do Município, foi possível constatar que entre as 24 escolas que compõem a educação fundamental do município, somente 9 escolas possuem sala de recursos e apenas 2 possuem sala de recursos multifuncionais completa, preparadas para atender crianças com deficiência visual. São atendidas 74 crianças com deficiência, sendo que o total de alunos matriculados no ensino

fundamental no município é de 3.431 (três mil quatrocentos e trinta e um).

5.3.1 Visão da Coordenação da Secretaria de Educação de União da Vitória - PR

A Coordenação da Secretaria de Educação possui um quadro composto por 10 servidores, todos concursados, com média de tempo de serviço superior a 10 anos e formação em pedagogia ou em letras. Dessa equipe, duas professoras são responsáveis pelo atendimento das escolas que possuem alunos com deficiência.

Em relação à definição da questão norteadora desta pesquisa, a Educação Inclusiva, observou-se que a Coordenadora da Secretaria de Educação tem uma definição pouco clara, quando relata tratar-se de uma “[...] *ação democrática, pedagógica e política quando busca perceber cada sujeito em sua singularidade, proporcionar a convivência e interação deste com a diversidade, contribuindo para a socialização e integração de cada sujeito no âmbito escolar, conseqüentemente na sociedade, e abordando o tema, propondo conversas, debates, ampliando conhecimento*”.

A segunda pergunta questionou sobre os desafios encontrados para a implementação da Educação Inclusiva na escola e no Município. A Coordenadora relatou que a Educação Inclusiva já está implementada, porém reconheceu que necessita de melhorias, ampliação do conhecimento sobre a temática, bem como da qualificação dos profissionais com cursos específicos, e a implementação de projetos escolares permanentes sobre o tema. É importante salientar que as salas de recursos multifuncionais foram implantadas no município, a partir de 2008.

Nesse sentido, verifica-se que o Município de União da Vitória – PR está em consonância com as Diretrizes curriculares da educação especial (2006), quando relata que, para que uma inclusão responsável ocorra, é necessário constante avaliação de qualidade dos serviços prestados, e uma busca de melhoria constante, reavaliando sempre os processos, a fim de que sejam encontradas as melhores formas de implementação, garantindo, dessa forma, ao aluno um ambiente preparado para recebê-lo, com pessoas comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento dentro de suas reais possibilidades.

No que tange aos encaminhamentos, quando o responsável pela criança com deficiência vai até a escola para efetuar a matrícula, relatou a Coordenadora: “Após

a realização da matrícula são verificados os documentos e laudos e encaminhamentos da criança já existentes e realizados os encaminhamentos e pedidos necessários (*Professora acompanhante, inclusão na sala de recursos multifuncionais, encaminhamento para atendimento multiprofissional: fonoaudióloga, psicóloga e neuropediatra...*), junto à Secretaria de Educação (SEMED)". Ou seja, os encaminhamentos são realizados junto à escola, atendendo aos requisitos e políticas desenvolvidas pela escola, de acordo com a disponibilidade de materiais e pessoal.

Sobre as escolas do município estarem (ou não) preparadas para receberem os alunos com deficiência, a Coordenadora foi bem realista ao afirmar: "*Parcialmente, pois nossas escolas possuem algumas adaptações que possibilitam a acessibilidade, e alguns professores possuem formação específica e realizam cursos dentro deste tema para trabalhar com o aluno com deficiência, promovendo o desenvolvimento, a autonomia e a integração deste*".

Como afirma Carvalho (2004), é importante ter em mente que a inclusão educacional é muito mais que a presença física do aluno na escola, é mais que que acessibilidade arquitetônica, trata-se de um movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares, criando um ambiente acolhedor e propício para o desenvolvimento integral do ser humano.

Finalizando a entrevista com a Coordenadora, questionou-se se existem professores qualificados e estrutura para atender os alunos com deficiência. Sua resposta foi afirmativa, porém reconheceu que se trata da minoria. É importante salientar que o município segue as diretrizes do Estado, que assumiu uma perspectiva diferente do restante do país em relação às políticas de inclusão, defendendo a manutenção das escolas especiais, considerando a importância do sucesso da aprendizagem do aluno com deficiência e, em alguns casos graves de comprometimento a necessidade de aplicação de uma proposta diferenciada de atendimento, diferente do debate nacional, que defende a inclusão radical, no entanto, o Estado do Paraná se mantém com um posicionamento muito mais cauteloso, por entender que o processo de inclusão depende de uma reestruturação da educação, para que aconteça de fato.

5.3.2 Visão da Equipe de Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – União da Vitória – PR

A Equipe da Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória – PR é composta por duas psicopedagogas, responsáveis pelos encaminhamentos dos alunos com deficiência. Também fazem parte da equipe de atendimento aos alunos com deficiência matriculados na rede pública de educação infantil e ensino fundamental do município, os seguintes profissionais: uma pedagoga, um psicólogo, um fonoaudiólogo e um neuropediatra, contratado, que presta atendimento uma vez por mês.

No que tange acerca da definição de Educação Inclusiva, a Coordenadora Pedagógica mostrou-se bem consciente e familiarizada com a temática: “*A Educação Inclusiva é aquela que inclui o aluno nos mais diversos aspectos, envolvendo-o como ser humano, respeitando, considerando, compreendendo suas limitações*”. Definiu de forma simples e clara, partindo dos seus conhecimentos prévios.

Quando questionada sobre os desafios encontrados para a implementação da educação inclusiva na escola e no município, seu posicionamento foi categórico: “*Mudança de atitudes e posturas a respeito do entendimento do que é Educação Inclusiva e de como ela deve acontecer na prática real; apoio psicopedagógico aos professores*”. De fato, acredita-se que a escola precisa estar preparada para receber a Educação Inclusiva, e essa preparação precisa estar baseada no respeito ao próximo, na disseminação de saberes e valores que fortaleçam as relações humanas, na valorização da diversidade e no respeito ao diferente, para que as ações tragam consequências positivas, por meio das atitudes diárias, do encorajamento das pessoas, da motivação para que acreditem que é possível mudar conceitos, rever práticas educativas, rever posicionamentos diante da sociedade.

Sobre o encaminhamento dado, quando o responsável por uma criança com deficiência vai até a escola para efetuar a matrícula, observou-se que o procedimento é padrão: “*Primeiramente conversar com o responsável e entender e conhecer a respeito da criança. Efetuar a matrícula. Anotar as observações. Receber o aluno muito bem. Dar assistência e educá-lo. Encaminhá-lo a órgãos*

competentes se for necessário”. Tal qual os outros entrevistados, não se observou nada de novo nesse procedimento.

Da mesma forma, quando questionada se as escolas do município estão preparadas para receber os alunos com deficiência, os pontos apontados como falhas no processo foram os mesmos: “*De certo modo sim, mas possuem falta e carência em muitos pontos como: Estrutura física, tecnologias, materiais adequados, professores com formação na área*”.

Complementando a questão acima, questionou-se se existem professores qualificados e estrutura para trabalhar com os alunos com deficiência. A Coordenadora Pedagógica sintetizou sua resposta: “*Parcialmente*”. De certa forma, essa resposta já foi obtida nas questões anteriores, quando todos os entrevistados apontaram como desafio encontrado a falta de estrutura física das escolas, bem como a falta de qualificação dos professores.

5.3.3 Visão dos Professores da Rede de Ensino Fundamental do Município

Foram entrevistados 10 Professores do Ensino Fundamental do Município de União da Vitória – PR, sendo:

Quadro 5 – Professores da rede de Ensino Fundamental do Município e o atendimento inclusivo.

PROFESSOR	ESCOLA ATENDE ALUNOS DE INCLUSÃO (POSSUI SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS)	ESCOLA NÃO ATENDE ALUNOS DE INCLUSÃO (NÃO POSSUI SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS)
Professor 1		X
Professor 2		X
Professor 3		X
Professor 4	X	
Professor 5	X	
Professor 6	X	
Professor 7		X
Professor 8	X	
Professor 9		X
Professor 10		X

Fonte: dados da pesquisa (2017).

A tabela acima mostra que os professores 4, 5, 6 e 8 trabalham em escolas que atendem alunos de inclusão, e dispõem de salas de recursos

multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), e os professores 1, 2, 3 e 7 trabalham em escolas que não atendem alunos com deficiência, conseqüentemente, não possuindo sala de recursos multifuncionais.

Observou-se que os entrevistados possuem entre 12 e 19 anos de magistério, podendo-se acreditar tratar-se de profissionais com relativa experiência no magistério do ensino fundamental.

A primeira pergunta da entrevista procurou conhecer, com vistas às experiências vivenciadas e conhecimentos adquiridos, como os professores definem educação inclusiva. Os professores entrevistados mostraram-se bastante confiantes e coerentes em suas respostas: “*Direito de acesso a todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino*” (Professor 1); “[...] *acesso a uma educação de qualidade, com pessoas qualificadas e adaptações feitas com base na real necessidade do aluno*” (Professor 2). Verifica-se que a questão do acesso é tema recorrente, porém tão importante quanto o direito ao acesso à escola é também o desafio de mantê-los no espaço escolar, criar condições para que a educação realmente aconteça, poucas ações são efetivadas no sentido de permanência “dos considerados desiguais na escola”, como afirmam (FONSECA E PIMENTA, 2012).

Garcia (2004) afirma que o conceito de inclusão está relacionado à convivência, em especial, no espaço escolar, à aceitação da diversidade, à equiparação de oportunidades, porém se sabe que a inclusão ou a exclusão podem acontecer em todos os espaços, em casa, na sociedade ou na rua, pode-se revelar em pequenos gestos, atitudes, muitas vezes, sem intenção e, outras vezes carregadas de preconceito. O ponto de partida para vencer o desafio de incluir todos está na aceitação da diversidade, na valorização do ser humano, fundamentado no respeito ao diferente. Nesse sentido, afirmam os professores entrevistados que a escola deve: “[...] *receber e atender alunos com diferentes dificuldades de aprendizado, física e motora na escola e ensino regular*” (Professor 3); “*Dar a oportunidade da Criança ser incluída desde a educação infantil até toda a sua trajetória escolar, dando-lhe acesso ao currículo escolar e flexibilizando os conteúdos para garantir a ela a mesma oportunidade que as demais*” (Professor 5).

A segunda pergunta procurou conhecer quais os desafios encontrados pelos professores, para a implementação da educação inclusiva nas escolas em que atuam. Nessa questão, pode-se enumerar os desafios encontrados:

- a) falta qualificação profissional;
- b) falta estrutura física nas escolas;
- c) falta planejamento;
- d) falta pessoal assistente;
- e) falta material de apoio;
- f) falta equipe multidisciplinar;
- g) número excessivo de alunos por turma;
- h) currículos inadequados;
- i) falta apoio da família;
- j) demora na avaliação (laudo para inclusão em sala especializada).

Pelo discurso, verifica-se que as discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular tendem a alinhar-se com posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, no entanto os desafios são das mais variadas ordens, ligados à forma de organização da sociedade e aos valores que nela prevalecem, como se pode observar no relato do Professor 2: *“Há bons projetos na área, porém falta quem aplique, falta acesso a materiais de apoio e boa vontade de todos que estão na liderança dos poderes”*.

Existem exemplos de escolas, professores, instituições públicas e privadas no sentido de assegurar os direitos aos alunos com deficiência, demonstrando que é possível ultrapassar as barreiras que se colocam, no entanto ainda precisamos de muita dedicação e estudos para mudar a situação atual da educação inclusiva no Brasil. A maioria das escolas ainda tem poucos recursos e os professores demonstram, em muitas ocasiões, desconhecer qual é seu papel na programação das interações entre as crianças.

Para que aconteça uma mudança de pensamento, será necessária a participação de toda a sociedade, envolvendo as famílias, os alunos, os professores e a comunidade escolar em geral, no sentido de desenvolver atividades comunitárias, com intuito de superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito. Segundo Mantoan (2003), se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para uma cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças.

A questão seguinte da pesquisa aplicada aos professores buscou conhecer

quais os encaminhamentos dados quando o responsável por uma criança com deficiência encaminha-se até a escola, com o objetivo de efetuar a matrícula: nessa questão, verificou-se que poucos professores conhecem a fundo os processos burocráticos da escola, porém o Professor 4 apresentou um relato detalhado e bem elucidativo: *“No ato da matrícula não há diferença, depois de efetivada a matrícula o supervisor escolar conversa com o responsável, para conhecer um pouco mais a criança, e saber se ela já tem um laudo detalhado. Se ela tem laudo, a equipe escolar busca alternativas para garantir que todos os seus direitos sejam respeitados; caso haja necessidade, são feitas adaptações no trabalho pedagógico, e também é feita a solicitação do segundo professor. Se a criança ainda não tem laudo, a equipe pedagógica pede autorização do responsável para que o aluno seja encaminhado para avaliação multidisciplinar (psicólogo – pedagogo e neuropediatra)”*.

Confirmando e complementando, verifica-se o relato do Professor 6: *“Ao efetuar a matrícula, preenchemos a ficha de anamnese, na qual são registradas as necessidades da criança. A partir desse registro e com o laudo médico, a criança será Encaminhada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com uma professora especializada e em horário de contraturno, além das aulas no período regular. O objetivo do AEE é proporcionar condições e liberdade para que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades / superdotação, possam contribuir com sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe são disponíveis, tornando-se capaz de produzir significados e conhecimentos livremente”*.

Observa-se que a abordagem não tem muita variação de uma escola para outra, em geral, as escolas padronizam seu atendimento de acordo com suas possibilidades e disponibilidades de pessoal, materiais e salas para atendimento especial.

Na sequência, os professores foram questionados se as escolas em que atuam estavam preparadas para receber os alunos com deficiências, foram unânimes em afirmar que as escolas não foram projetadas para receber crianças com deficiências, porém, devido à imposição legal, procuram realizar o melhor atendimento, dentro das suas possibilidades, e a relação dos problemas apontados pelos professores, que dificultam o atendimento à crianças com deficiência são os

mesmos apontados anteriormente, quando questionados sobre os desafios encontrados para a implementação da educação inclusiva na escola e no município, que são falta de pessoal especializado, material adequado, infraestrutura adequada, enfim, apontam principalmente para a falta de investimentos nessa área.

A última pergunta formulada para os professores questionou se existem professores qualificados e estrutura para trabalhar com os alunos com deficiência. Verificou-se que as respostas foram bastante parecidas: “*Existem professores de sala do ensino regular que são formados e qualificados para trabalhar com alunos especiais, mas não são todos*” (Professor 1); “*Não o suficiente, existem poucos que fazem um bom trabalho, o restante ‘passa o tempo’[...]*” (Professor 2); “[...] *os professores do ensino regular não têm formação específica para trabalhar com essas crianças, e não nos é oferecido um aperfeiçoamento mais eficiente*” (Professor 6).

Ou seja, o interesse em se especializar, hoje, parte do professor, se este não estiver interessado em prestar um atendimento especializado, vai permanecer com seus conhecimentos mínimos, esforçando-se do “jeito que dá”, procurando atender à solicitação da escola, do município, enfim, da legislação.

5.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA

Na busca de compreender como a legislação se reflete no cotidiano, na forma de atendimento e educação para as pessoas com deficiência nas escolas da rede de Ensino Fundamental, em especial no Município de União da Vitória – PR, *lócus* desta pesquisa, os números são bastante evidentes, e falam por si só, observe-se:

Quadro 6 – Números da pesquisa

Número de Professores concursados	197
Número de Escolas urbanas	22
Número de Escolas do Campo	2
Número de Alunos matriculados	3.431
Número de Alunos matriculados, atendimento educacional especializado (AEE).	74
Número de Escolas que prestam atendimentos em sala de recursos.	7
Número de Escolas que prestam atendimento em sala de recursos multifuncionais completa.	2

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Da exposição acima é possível concluir que apenas 37,5% das escolas do Município de União da Vitória – PR são inclusivas, e que apenas 2,15% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental são crianças com deficiência. Acredita-se que esse número possa ser maior, já que a maioria das crianças com deficiência frequentam a Apae.

Outro fato observado durante a pesquisa é que dentro da Apae do município existe uma Escola Estadual, como vimos anteriormente²⁴, incluindo também o ensino fundamental, prestando atendimento a crianças com deficiência. A APAE de União da Vitória possui um total de 193 (cento e noventa e três) alunos matriculados, com 11 (onze) turmas no período da manhã e 13 (treze) turmas no período da tarde. Para realizar esse atendimento, conta com 74 (setenta e quatro) funcionários, sendo 32 (trinta e dois) professores, 12 (doze) técnicos de saúde e atendentes, auxiliares e serviços gerais. Atendendo à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos, seguindo uma tendência do Estado, o Município de União da Vitória possui um grande número de alunos com deficiência que são atendidos pela Apae.

Nas escolas identificadas como inclusivas, verificou-se *in loco*, e também pelo discurso dos professores, que não possuem todas as condições de acessibilidade necessárias, embora estejam atuantes há nove anos, apresentaram poucas melhorias desde a implementação.

Ao analisar o discurso, hierarquicamente, ficou evidente que a Coordenação da Secretaria de Educação, embora conheça o funcionamento teórico da Educação Inclusiva, desconhece a realidade cotidiana das escolas, e que as escolas, com exceção das nove escolas que se encontram preparadas para realizar o Atendimento Educacional Especializado (porém, sem pessoal suficiente para o atendimento especializado), também não foram estruturadas para receber pessoas com deficiência. Seguindo uma tendência do Estado, o Município de União da Vitória assumiu um posicionamento reservado em relação à Educação Inclusiva, defendendo que o processo de inclusão depende de uma reestruturação da educação para que aconteça de fato.

Verificou-se que a equipe que compõe a Coordenação Pedagógica da

²⁴ Vide Capítulo III.

Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória – PR é composta por multiprofissionais, em um número mínimo, contando com um profissional de cada especialidade, o que tende a tornar o atendimento moroso e desmotivador. Como exemplo dessa morosidade, pode-se citar o fato do serviço de neuropediatria prestar atendimento apenas uma vez ao mês, podendo ser considerado serviço primordial para o diagnóstico, condição *sine qua non* para a Educação Inclusiva.

Na outra extremidade encontramos os professores, sendo possível verificar que, dos dez professores entrevistados, quatro atuam em escolas que apresentam as condições mínimas para a inclusão e seis em escolas não inclusivas, porém o discurso é bem semelhante, quando relatam da falta de pessoal especializado, de estrutura física.

Dessa pesquisa pode-se concluir, em termos gerais, que:

- 1) a maioria dos sujeitos envolvidos (Secretaria, Coordenação e Professores) têm conhecimento teórico suficiente sobre Educação Inclusiva, e sua legislação;
- 2) os desafios encontrados pelos sujeitos são semelhantes: falta qualificação profissional; falta estrutura física nas escolas; falta planejamento; falta pessoal assistente; falta material de apoio; falta equipe multidisciplinar; número excessivo de alunos por turma; currículos inadequados; falta apoio da família e demora na avaliação (laudo para inclusão em sala especializada);
- 3) a busca por especialização na área da Educação Inclusiva, precisa de incentivo por parte dos gestores, não dependendo exclusivamente do interesse dos professores em prestar um atendimento especializado de qualidade.
- 4) a questão do encaminhamento para sala de recursos multifuncionais atrelada ao laudo médico, remete ao passado como vimos no primeiro capítulo. É uma questão de interpretação que pode incorrer em atraso no desenvolvimento da criança.

No Município de União da Vitória – PR, para que a Educação Inclusiva seja implementada com sucesso e atingindo o maior número de escolas e crianças, é necessário um apoio mais incisivo do Estado, como provedor da educação, como direito e dever. Faz-se necessária uma alteração urgente no estado de conformismo

dos agentes públicos, pois ainda estamos longe de alcançar os objetivos básicos de uma real educação inclusiva. O diálogo deve ser fomentado, pois, como revisado na literatura existente, constatou-se que o compromisso com educação inclusiva tem feito parte do discurso do governo brasileiro desde a década de 1990, e sua implantação iniciou-se, em União da Vitória, a partir de 2008. Existe aí um distanciamento entre teoria e prática, entre o que dita a legislação e o que, realmente, se aplica no cotidiano das escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direcionamento das políticas públicas voltadas para a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, vem ao longo dos últimos anos passando a responsabilidade da educação das crianças com deficiência para os municípios. Nesse contexto, os gestores municipais da educação precisam atuar frente a novas demandas na organização, articulação e manutenção da inclusão educacional no ensino regular.

O principal objetivo do estudo aqui apresentado caracteriza-se pela análise da implementação das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva no município de União da Vitória, diante das demandas que o processo de inclusão exige. Para tanto, foram elencados, como objetivos específicos, o estudo do processo histórico e concepções de atendimento na educação para alunos com deficiência no Brasil, levando em consideração a importância de conhecer a evolução histórica do atendimento às pessoa com deficiência; a análise da legislação sobre educação especial na perspectiva inclusiva no país e investigar a implementação das Políticas Públicas de inclusão no município de União da Vitória, objetivando montar um panorama da legislação sobre a educação do aluno com deficiência no Brasil.

A pesquisa de campo abordou questões sobre concepções de educação inclusiva, desafios para implementação da inclusão escolar no município, estrutura física e acessibilidade das unidades escolares e a qualificação do corpo docente. Na discussão dos resultados procurou-se identificar as concepções e a efetividade das políticas educacionais adotadas pelo município, destacando-se a singularidade da oferta de AEE coexistir com o atendimento em instituição filantrópica. Pois existe no município uma escola de educação básica na modalidade de educação especial dentro da APAE, mantida pela instituição filantrópica com apoio do Estado mediante a realização de convênios. A APAE de União da Vitória atende 193 (cento e noventa e três) alunos, com 11 (onze) turmas no período matutino e 13 (treze) turmas no período vespertino. Para realizar esse atendimento conta com 74 (setenta e quatro) funcionários, sendo 32 (trinta e dois) professores, 12 (doze) técnicos de saúde e auxiliares. Seguindo uma tendência do Estado, Município de União da Vitória assumiu um posicionamento reservado em relação à Educação Inclusiva,

defendendo que o processo de inclusão depende de uma reestruturação da educação para que aconteça de fato.

Evidencia-se, com este estudo, que os desafios relatados pelos sujeitos são semelhantes: falta qualificação profissional; falta estrutura física nas escolas; falta planejamento; falta pessoal assistente; falta material de apoio; falta equipe multidisciplinar; número excessivo de alunos por turma; currículos inadequados; falta apoio da família e demora na avaliação (laudo para inclusão em sala especializada).

Pode-se concluir que, para que a Educação Inclusiva seja implementada no município com sucesso e atingindo o maior número de escolas e crianças, é necessário um apoio mais incisivo do Estado, como provedor da educação, como direito e dever. Faz-se necessária uma alteração urgente no estado de conformismo dos agentes públicos, pois ainda estamos longe de alcançar os objetivos básicos de uma real educação inclusiva. O diálogo deve ser fomentado, pois, como revisado na literatura existente, constatou-se que o compromisso com educação inclusiva tem feito parte do discurso do governo brasileiro desde a década de 1990, e sua implantação iniciou-se, em União da Vitória, a partir de 2008. Existe aí um distanciamento entre teoria e prática, entre o que dita a legislação e o que, realmente, se aplica no cotidiano das escolas.

Diante desse contexto, os desafios identificados são inúmeros, necessitando maior interação e articulação entre a gestão da educação e os docentes da rede pública de ensino na mediação e efetivação do processo de inclusão educacional. A escola precisa estar preparada para receber a Educação Inclusiva, e essa preparação precisa estar baseada no respeito ao próximo, na disseminação de saberes e valores que fortaleçam as relações humanas, na valorização da diversidade e no respeito ao diferente, para que as ações tragam consequências positivas, por meio das atitudes diárias, do encorajamento das pessoas, da motivação, para que acreditem que é possível mudar conceitos, rever práticas educativas, rever posicionamentos diante da sociedade.

Tão Importante quanto o direito de acesso à escola, é o direito de uma educação de qualidade para todos os alunos, sem exceções, criar condições e ações específicas para que a educação realmente aconteça. Existem exemplos de escolas, professores, instituições públicas e privadas que possuem casos de sucesso no sentido de assegurar os direitos aos alunos com deficiência,

demonstrando que é possível ultrapassar as barreiras que se colocam, no entanto são alguns casos apenas, ainda precisa de muita dedicação e estudos para mudar a situação atual da educação inclusiva no Brasil.

A maioria das escolas ainda tem poucos recursos, e os gestores da educação demonstram, em muitas ocasiões, desconhecer qual é o seu papel e, principalmente, suas responsabilidades na educação e no desenvolvimento dos alunos, criando um ambiente de comodismo, atendendo às necessidades de cada aluno dentro das possibilidades existentes.

Diante do exposto, verifica-se a urgência e a importância de manter a discussão sobre a educação inclusiva em evidência, de trazer o debate para conhecimento da comunidade, pois para que alguma mudança de pensamento aconteça é necessária a participação da sociedade, envolvendo as famílias, os alunos, os professores e a comunidade escolar em geral, no sentido de desenvolver atividades comunitárias, com intuito de superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito.

Verifica-se, ainda, a importância da continuidade dos estudos sobre a temática em questão, indicando para futuros trabalhos em grupos de pesquisa e tese de doutorado, ampliando assim o debate, possibilitando o desenvolvimento de abordagens, contribuindo para construção do conhecimento e superação dos desafios, em busca de uma educação baseada no respeito ao direito de uma educação de qualidade para todos.

7 REFERÊNCIAS

APAE PORTO UNIÃO – SC, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Disponível em: www.apaeportouniao.org.br. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

APAE UNIÃO DA VITÓRIA - PR, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Disponível em: www.apaeuniaodavitoria.apaebrasil.org.br. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

APAE BRASIL, Federação Nacional das Apaes. Disponível em: www.apaebrasil.org.br. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BEYER, H. O. **A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria. n. 22 2003. p. 33-44,

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Acesso em 05 de maio de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 11 de maio de 2016.

_____. **Decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 11 de maio de 2016.

_____. **Decreto nº 91.872 de 04 de novembro de 1985**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 05 de julho de 2016.

_____. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 04 de julho de 2016.

_____. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 20 de julho de 2016.

_____. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 20 de agosto de 2016.

_____. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 21 de agosto de 2016.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em:

www.planalto.gov.br. Acesso em 28 de junho de 2015.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 22 de maio de 2016.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br acesso em 11 de maio de 2016.

_____. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: www.planalto.gov.br acesso em 11 de maio de 2016.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da criança e do adolescente: 9. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br>. Acesso em 25 de maio de 2016.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br acesso em 11 de maio de 2016.

_____. **Lei nº 10.436 de 04 de abril de 2002.** Disponível em: www.planalto.gov.br acesso em 11 de maio de 2016.

_____. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

_____. MEC. SEESP. **Educação inclusiva: direito à diversidade.** Documento orientador. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador>. Acesso 10 de dezembro de 2016.

_____. MEC/INEP. **A Educação nas Mensagens Presidenciais (1890 1986).** Brasília, Inep, 1987. 2v. Anexos.

_____. MEC. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2.** de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em julho 2016.

_____. MEC. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4** de 02 de outubro de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em julho 2016.

_____. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da**

Educação Inclusiva. Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL>. Acesso em julho 2016.

_____. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância.** Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 17/2001.** Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em 18 de abril de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 18 de abril de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho.** – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. Ministério da Educação. **PNE 2011 – 2020: Metas e Estratégias. Nota Técnica – Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade - MEC.** 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 18 de setembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Manual de orientação: Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais.** Secretaria de Educação especial. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 18 de março de 2017.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **História.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **A Consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016.** Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasil, 2015. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008.** Brasília- DF, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2017.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência – SICORDE, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 de maio de 2016.

_____. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) 2ª ed. rev. e atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: **História Social da Infância no Brasil**. FREITAS, M. C. de, (org.) São Paulo: Editora Cortez, 1997.p. 159 – 182.

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

CARVALHO, R. E. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação**. In Revista da Educação Especial, p.30. MEC/SEESP. Out. 2005. Disponível em: www.portal.mec.gov.br . Acesso em 18 de abril de 2014.

CARDOSO, A. da S. **A Educação especial e inclusiva na perspectiva da dignidade humana**. p.11-26 Revista Em Tempo: Marília . vol. 11, 2012. Disponível em: <http://revista.univem.edu.br/index.php/emtempo>. Acesso em 05 de novembro de 2016.

CORDEIRO, A. F. M. **Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano**: as contribuições de Jean Marc-GaspardItard (1774 – 1838). Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP. 2006.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **A Criação**. Disponível em: <http://cnpq.br/a-criacao>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

CURY, C. R. J. **Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988**. RBPAE v-29, n.02, 2013, p. 195-206.

DICIO, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 15 de dezembro de 2016.

FEAPAES – PR, Federação das Apaes do Estado do Paraná. Disponível em: www.apaepr.gov.br. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

FELDHAUS, F. **O Conflito do Contestado como espaço de representação do sagrado**: dos monges ícone São João Maria. Revista UFPR. Departamento de Geografia UFPR, Curitiba: 2013 p. 204 – 233.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERNANDES, S. **Deficiência e inclusão escolar**: escola regular ou escola especial qual é o espaço mais adequado para a educação de alunos com deficiência? 2010. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/deficiencia-e-inclusao-escolar>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

FERRARI, B. B.S. **Concepções de professores sobre a educação inclusiva no contexto do PDE / Paraná**. 156p. Dissertação do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná-UTP, Curitiba, 2014.

FONSECA, J. A. L.; PIMENTA, R. W. **A Chegada dos Desiguais à Escola**: novas formas de Inclusão/Exclusão. IX Anped Sul 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em 23 de maio de 2016.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese de Doutorado. Florianópolis: 2004.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 Jan. Mar. 2013.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **A Política de Educação Especial no Brasil (1991 – 2011)**: uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 07. 2011.

GARCEZ, L.. **Um histórico e as dimensões da educação inclusiva**. Diversa – Educação inclusiva na prática, março/2016. Disponível em: <http://www.diversa.org.br/uploads/arquivos/artigos>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

GEPETO, **Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho**. Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. 2016. Disponível em: www.gepeto.ced.ufsc.br. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

GOERGEN, P. Prefácio. 1985. In: JANNUZZI, **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GÓES, M. C. R de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e praticas de educação inclusiva.** (org.) 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GUEBERT, Mirian C. Castellain. **Inclusão:** uma realidade em discussão. 3º ed. (Série Inclusão Escolar) Curitiba: Ibpex, 2010.

IBGE, **Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística.** 2016. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 22 de dezembro de 2016.

IPARDES, Instituto Paranaense de desenvolvimento econômico e social. **Caderno Estatístico Município de União da Vitória.** 2016. Disponível em: www.ipardes.gov.br. Acesso em 05 de dezembro de 2016.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016.** Notas Estatísticas. Brasília- DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar. Acesso em 10 de junho de 2017.

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

KASSAR, M. de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: **Políticas e praticas de educação inclusiva.** GÓES, M. C. R de; LAPLANE, A. L. F. de. (org.) 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.49 – 68

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista.** nº. 41 Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 61-79

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica.** 6º ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAURENT, L. S, A educação de com necessidades especiais. In: **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. MANTOAN, M. T. E, Editora Senac: São Paulo, 1997. p 67- 76.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.), **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo. Memnon, SENAC, 1997. p. 44-50

MANTOAN, M. T. E. (Org.), **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo. Memnon, SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: **História Social da Infância no Brasil**. FREITAS, M. C. de, (org) São Paulo: Editora Cortez, 1997. P51 – 76.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. **A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 11 nº 33 Rio de Janeiro. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONARCHA, C. **Educação da Infância brasileira: 1875-1983** (org) Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MONTEIRO, A. T. M. **Educação inclusiva: Um olhar sobre o professor**. Dissertação de Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte: 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

MORAES, V. Ap. V. de. **Gestão da Educação Especial do Paraná: manutenção das Escolas Especiais**. IX Anped Sul 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_25_33_2489-7325-1-PB.pdf. Acesso em 19 de agosto de 2016.

MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA. **Secretaria de educação**. Disponível em: <http://uniaodavitoria.pr.gov.br/secretarias/educacao>. Acesso em 06 de setembro de 2016.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/br>. Acesso em 20 de maio de 2016.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/br>. Acesso em 28 de junho de 2015.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. **O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades especiais na Universidade Federal de Santa Maria.** Revista do Centro de Educação: Cadernos; Ed. nº27, Santa Maria, 2005.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: **Políticas e práticas de educação inclusiva.** GÓES, M. C. R de; LAPLANE, A. L. F. de. (org.) 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.93 – 120.

PARANÁ, Agência Estadual de Notícias. **Apoio do Paraná para escolas de Apaes vira lei pioneira no País.** 2013. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias>. Acesso em 05 de dezembro de 2016.

_____. **Deliberação n.º 02/2003.** Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2003

_____. SEED. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos.** Curitiba: 2006. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 20 de setembro de 2016.

_____. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** Curitiba: 2009. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivosEdEspecial/Legislacao/PoliticaEstadual>. Acesso em 16 de setembro de 2016.

_____. Departamento de Educação Especial. **Inclusão e Diversidade: Reflexões para a Construção do Projeto Político-Pedagógico.** Curitiba: 2010. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos>. Acesso em 02 de dezembro de 2016.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 07/2014.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf. Acesso em 15 de junho de 2017.

_____. **Plano Estadual de Educação do Paraná.** 2015 – 2025. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer. Acesso em 14 de junho de 2017.

PRAIS, J. L. de S.; FURLANETTO, F, R. **Compreensão dos acadêmicos de pedagogia acerca dos conceitos de inclusão total e inclusão responsável.** Revista Educ. v. 18 nº 24, p. 34-39, 2015.

RAGO, L. M.; MOREIRA, E. F. P. **O que é taylorismo.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROCHA, L. M. da. **A Gestão da Educação Especial nos Municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba:** uma análise decorrente da Política Nacional de

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 182p. Dissertação do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2016.

SANTOS, M. **A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e sociedade.** Anped Sul, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho. Acesso em 11 de maio de 2016.

SANTOS, K. S. **Políticas Públicas educacionais no Brasil: tecendo fios.** Anpae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011>. Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

SILVA, C. A. R. A. DA. **Políticas Públicas da Educação Inclusiva de 1990 a 2009: Conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica.** 150p. Dissertação do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná-UTP, Curitiba, 2011.

SILVERIO, M. M. **Inclusão Exclusiva ou Exclusão Inclusiva do deficiente mental: uma questão de Políticas Públicas.** 192p. Dissertação do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná-UTP, Curitiba, 2008.

SOUZA, A. de Abreu; OLIVEIRA, E. Gomes de. **O Plano Nacional de Educação Brasileiro e a Polêmica sobre o financiamento.** Revista Labor. nº8, v. 1, 2012. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/>. Acesso em 06 de novembro de 2016.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca,** 1998 Disponível em: <http://nacoesunidas.org/br>. Acesso em 28 de junho de 2015.

VERÍSSIMO, H. **Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais – velhos e novos paradigmas.** Revista Abril. Artigo 2. Tema: Educação. 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

- 1) Como você define a educação inclusiva?

- 2) Quais os desafios encontrados para a implementação da educação inclusiva na escola e no município?

- 3) Qual o encaminhamento quando o responsável por uma criança com deficiência vai até a escola para efetuar a matrícula?

- 4) As escolas do município estão preparadas para receber os alunos com deficiência?

- 5) Existem professores qualificados e estrutura para trabalhar com os alunos de inclusão?

**APÊNDICE B - CHECKLIST DE DOCUMENTOS DO MUNICÍPIO QUE
FUNDAMENTAM A POLITICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Documento	Sim	Não	Observações.
Legislação (Leis, Decretos, Resoluções, Normativas entre outros).			
Plano Municipal de Educação ou documento equivalente, com políticas para apoiar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.			

**APÊNDICE C – CHECKLIST DADOS DO ATENDIMENTO DE ALUNOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO**

Dados do município	Sim	Não	Quant.	nº alunos atendidos
Escolas totalmente acessíveis				
Escolas parcialmente acessíveis				
Escolas sem acessibilidade				
Sala de recursos				
Sala de recursos multifuncionais completa				
Escola de educação básica na modalidade de Educação Especial				
Transporte escolar acessível				

ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS PLATAFORMA BRASIL



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Maristela Elvira Grossi Stiegler			
6. CPF: 022.314.149-61	7. Endereço (Rua, n.º): RUA RIGOLETO CONTI Nº101 SANTA ROSA PORTO UNIAO SANTA CATARINA 89400000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (42) 8404-8464	10. Outro Telefone:	11. Email: MARISTELA.STIEGLER@YAHOO.COM.BR
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: <u>28</u> / <u>07</u> / <u>2016</u></p> <p style="text-align: right;"><u>Maristela J. Stiegler</u> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA	13. CNPJ: 76.590.249/0001-66	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone:	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>João Américo Faryniuk</u> CPF: <u>583.914.879-20</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Diretor de Graduação</u></p> <p>Data: <u>01</u> / <u>08</u> / <u>2016</u></p> <p style="text-align: right;">UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ <u>Prof. João Américo Faryniuk</u> Assinatura Diretor de Graduação</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA MESMA



Declaração de Infra-Estrutura e Autorização Para o Uso da Mesma

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, “Políticas Públicas de Educação Inclusiva e sua Implementação no Município de União da Vitória”, sob a responsabilidade da pesquisadora Maristela Elvira Grossl Stiegler, que a área de Secretaria de Educação do Município de União da Vitória, conta com toda a infra-estrutura necessária para a realização e que o pesquisador acima citado está autorizado a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

União da Vitória, 28 de julho de 2016.

Responsável pela área onde será realizada a pesquisa (nome, Assinatura e
CPF)

PREFEITURA MUN. DE UNIÃO DA VITÓRIA
CANDRA CRISTINA LEÃO
Secretária Mun. de Educação
Decreto 69/2015

ANEXO C - TERMO DE APROVAÇÃO DO PROJETO SUBMETIDO AO COMITÊ

DE ÉTICA PARECER Nº 1.684.893 PLATAFORMA BRASIL.

Saúde
Ministério da Saúde

Plataforma Brasil

principal X sair

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

Maristela Elvira Grossl Stiegler - Pesquisador | V3.0

Cadastros Sua sessão expira em: 39min 55

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR
 Pesquisador Responsável: Maristela Elvira Grossl Stiegler
 Área Temática:
 Versão: 1
 CAAE: 58282116.8.0000.8040
 Submetido em: 02/08/2016
 Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_763595

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ▼ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
 - ▼ Projeto Original (PO) - Versão 1
 - ▼ Documentos do Projeto
 - Comprovante de Recepção - Submissã
 - Declaração de Instituição e Infraestrutu
 - Folha de Rosto - Submissão 1
 - Informações Básicas do Projeto - Subm
 - Projeto Detalhado / Brochura Investigad
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justif
 - Apreciação 1 - Universidade Tuiuti do Paran
 - Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	Maristela Elvira Grossl Stiegler	1	02/08/2016	18/08/2016	Aprovado	Não	

- HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	18/08/2016 14:25:30	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Tuiuti do Paraná	PESQUISADOR	
PO	17/08/2016 16:07:49	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Tuiuti do Paraná	Universidade Tuiuti do Paraná	
PO	16/08/2016 20:04:21	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	Universidade Tuiuti do Paraná	Universidade Tuiuti do Paraná	
PO	16/08/2016 19:47:17	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Universidade Tuiuti do Paraná	Universidade Tuiuti do Paraná	
PO	12/08/2016 11:57:13	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Tuiuti do Paraná	Universidade Tuiuti do Paraná	
PO	12/08/2016 11:55:01	Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Tuiuti do Paraná	Universidade Tuiuti do Paraná	
PO	02/08/2016 14:58:05	Aceitação do PP	1	Secretária	Universidade Tuiuti do Paraná	Universidade Tuiuti do Paraná	
PO	02/08/2016 14:25:18	Submetido pela CONEP para avaliação do CEP	1	Assessor	CONEP	Universidade Tuiuti do Paraná	Prezados (as), Enviamos este projeto para vossa apr Ver mais >>
PO	02/08/2016 00:38:27	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	CONEP	

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR

Pesquisador: Maristela Elvira Grossl Stiegler

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58282116.8.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.684.893

Apresentação do Projeto:

Pesquisa qualitativa que estuda a implementação das políticas públicas de inclusão nas escolas da rede pública de Ensino Fundamental no Município de União da Vitória. A pesquisa envolve 10 participantes que serão entrevistados através de um roteiro semi-estruturado. Os participantes da pesquisa serão professores, coordenadores e profissionais da rede municipal. Os dados serão interpretados com base em um método de análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a implementação das Políticas Públicas de educação especial na perspectiva inclusiva no município de União da Vitória.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem riscos expressivos a considerar, além de desconforto no momento da entrevista. Os benefícios incluem a ampliação das discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência, com intuito de diminuir o distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que acontece nas escolas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável, não havendo restrições à sua realização.

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 238 - Bl. C, sala 328

Bairro: SANTO INACIO

CEP: 82.010-330

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3331-7668

Fax: (41)3331-7668

E-mail: marilise.paula@utp.br

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ**



Continuação do Parecer: 1.684.893

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos devidos foram apresentados e contém as devidas informações.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa viável. Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicita-se que sejam encaminhados relatórios semestrais via Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_763595.pdf	02/08/2016 00:38:28		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	02/08/2016 00:33:29	Maristela Elvira Grossl Stiegler	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimentoMARISTELA.doc	02/08/2016 00:08:40	Maristela Elvira Grossl Stiegler	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOMARISTELAC.pdf	01/08/2016 15:01:06	Maristela Elvira Grossl Stiegler	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	digitalizar0394.pdf	29/07/2016 15:46:24	Maristela Elvira Grossl Stiegler	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 238 - Bl. C, sala 328

Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668

E-mail: marilise.paula@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 1.684.893

CURITIBA, 17 de Agosto de 2016

Assinado por:
Maria Cristina Antunes
(Coordenador)

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 238 - Bl. C, sala 328

Bairro: SANTO INACIO

CEP: 82.010-330

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41)3331-7668

Fax: (41)3331-7668

E-mail: marilise.paula@utp.br

ANEXO D-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997, Seção 1, página 14295

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maristela Elvira Grossl Stiegler, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, estou convidando você, a participar de um estudo intitulado “Políticas Públicas de Educação Inclusiva e sua Implementação no Município de União Da Vitória- PR”. Este estudo é importante para ampliação das discussões sobre Processo de Inclusão/ Exclusão das crianças com deficiência da Rede de Ensino Fundamental do Município.

- a) O objetivo desta pesquisa é realizar uma análise da implementação das Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva inclusiva no Município.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessária sua autorização para que a entrevista realizada seja gravada e transcrita para posterior análise.
- c) Para tanto você deverá comparecer na Secretaria de Educação do Município de União da Vitória, Rua Coronel João Gualberto número 755 - Bairro: Centro - para realização da entrevista, o que levará aproximadamente 30 minutos.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento em expor situações vivenciadas.
- e) O risco relacionado ao estudo pode ser constrangimento em compartilhar informações da atuação profissional.
- f) O benefício esperado com essa pesquisa é a ampliação das discussões sobre a inclusão da criança com deficiência, com intuito de diminuir o distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que acontece na escola.. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- g) O pesquisador responsável por este estudo poderá ser localizado Rua: Rigoletto Conti número 101- Bairro Santa Rosa – Porto União- Santa Catarina, ou pelo e-mail: maristela.stiegler@yahoo.com.br a qualquer horário para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação nesse estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer

parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas apenas pela pesquisadora. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- j) O material obtido através das gravações das entrevistas será utilizado unicamente para essa pesquisa e será deletado das bases de dados ao término do estudo, dentro de dois anos.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como transporte do pesquisador, caneta e impressão de papel sulfite não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 238 Sala 328 Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30 hs.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ____ de _____ de 20____.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Nome e Assinatura do Pesquisador]