**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS**

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i3.24019>

Bárbara Muller Silva*

Dorcely Isabel Bellanda Garcia**

Nerli Nonato Ribeiro Mori***

*Universidade Estadual do Paraná – Unespar. colunga_ismine@hotmail.com

**Universidade Estadual do Paraná – Unespar. dorcelygarcia@hotmail.com

*** Universidade Estadual de Maringá – UEM. nrmori@uem.br

Resumo

Este texto foi desenvolvido mediante estudos teóricos e tem como objetivo demonstrar os encaminhamentos das políticas públicas no contexto da educação básica referentes ao Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, as SRM podem ser do Tipo I e do Tipo II. Foram criadas em todo território nacional a partir de 2006, oportunizando ao público-alvo – educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – acesso ao ensino regular com o intuito de possibilitar igualdade com seus pares. Diante dos novos encaminhamentos da educação especial na perspectiva inclusiva, indaga-se: o acesso, a permanência e a apropriação dos conteúdos na educação básica estão ocorrendo a esse público-alvo? A pesquisa demonstra, por meio do Censo Escolar/MEC/Inep e do Departamento de Educação Especial e Inclusão (DEEIN) do estado do Paraná, que o acesso a esses educandos está ocorrendo devido às leis, porém a permanência e a apropriação dos conteúdos continuam a ser um desafio, em um contexto educacional em que as políticas públicas primam para o conviver juntos e o acolhimento social. É a escola do ‘dualismo perverso’, descrita por Libâneo, em que a aprendizagem é deixada em segundo plano.

Palavras-chave: educação especial, salas de recursos multifuncionais, público-alvo.

Abstract. Specialized educational attendance in basic education in multifunctional resource classrooms. Current analysis employs theoretical texts to demonstrate the public policies on Specialized Educational Attendance in Multifunctional Resource Classrooms (MRC) within the context of basic education. According to the Brazilian Policy in Inclusive Special Education, Type 1 and 2 MRCs were established in 2006 and gave an opportunity to the target population, namely, people with deficiencies and global development disorders and gifted children, to have access to regular teaching and provide equality among peers. In the wake of new modes of special education within the inclusion perspective, the following question is important: Are access, permanence and appropriation of contents in basic education being absorbed by the target population? Research involving School Census/MEC/Inep and DEEIN/PR shows that students’ access occurs through law enforcement. However, the permanence and appropriation of contents is still a big challenge within an educational context in which public policies focus for togetherness and social welcome. In fact, it is the “perverse dualism” school described by Libâneo, where learning is placed on a secondary plane in public schools.

Keywords: special education, multifunctional resource classrooms, target population.

Keywords: professional stress, teachers, teaching, life quality, education.

Introdução

Este artigo sistematiza os resultados de estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) Tipo I e II no contexto da educação básica, bem como sua efetivação por meio de políticas públicas inclusivas nacionais da Educação Especial (EE) no ensino regular.

Primeiramente, serão feitas considerações sobre a história da Educação Especial no Brasil, tendo em vista que esta retrospectiva é fundamental para compreender os encaminhamentos dados ao AEE nos dias atuais. Num segundo momento, o artigo centra-se na proposta vigente para a EE, destacando a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e o AEE em SRM no contraturno. Para compreender a efetivação das políticas públicas da EE no AEE, em SRM, são apresentados dados de matrículas de alunos em situação de inclusão no ensino regular e em SRM em âmbito nacional e mais particularizado no estado do Paraná, com informações sobre as metas de ampliação deste atendimento fornecidas pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão (DEEIN) da Secretaria de Estado da Educação (SEED), na figura de sua diretora.

Neste sentido, algumas reflexões se fazem necessárias: podemos afirmar, no contexto atual, que as políticas da EE sobre AEE em SRM estão se efetivando? Garantir a entrada desses alunos no ensino regular e no AEE, no contraturno, assegura a permanência, aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos com deficiência?

Educação especial no Brasil: considerações históricas

A EE no Brasil foi criada no início no século XIX, tendo a Europa e os Estados Unidos da América como inspiradores. As primeiras medidas adotadas foram a organização

de instituições e meios para o atendimento de cegos, surdos, pessoas com deficiência intelectual e física. A inclusão da EE na política educacional brasileira, no entanto, ocorreu somente no final de 1950 e início da década de 1960.

Embora o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil tenha sido iniciado na época do Império, somente em dezembro de 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) na cidade do Rio de Janeiro, estendendo-se, depois, à criação de inúmeras unidades nos diferentes estados, nas quais o caráter assistencialista predominou sobre o educacional (MAZZOTTA, 1996).

Movimentos populares e educativos foram fortalecidos entre 1950 e 1960. Tais fatos se reverteram em preocupação por parte do poder público no que se refere aos problemas de aprendizagem e à EE, o que pode ser observado na Lei nº 4.024 de 1961. Pela primeira vez, a EE consta em uma lei de diretrizes e bases da educação nacional do Brasil. Esta Lei define que o atendimento ao deficiente seria, 'dentro do possível', na educação regular, isentando o Estado de assumi-la plenamente em escolas públicas, mencionando-se instituições especializadas de caráter assistencialista (BRASIL, 1961). Na história do atendimento do deficiente intelectual, as instituições privadas desempenharam tamanho papel significativo de modo que, muitas vezes, a população acreditava serem públicas, cujos encaminhamentos para a EE eram praticados no contexto da educação geral.

Segundo Kassar (1998), no discurso oficial, atualmente, denominam-se de parceria as diferenças existentes entre os serviços dos setores públicos e privados. A autora entende que priorizar associações privadas, por meio de ações de parceria, contribui para, aos poucos, retirar do Estado a responsabilidade por diferentes questões sociais. Ao se entender e considerar a deficiência como um fenômeno de cunho individual e familiar, não se possibilita ao indivíduo as condições para sua participação no contexto social e o atendimento aos deficientes passa a ser visto sob uma perspectiva filantrópica.

O envolvimento maior da população com instituições filantrópicas deu-se na década de 1930 e se intensificou na década de 1950, mediante serviços vinculados à saúde e a movimentos dos próprios deficientes, que contribuíram para alterações legais na forma de tratá-los (JANUZZI, 2006). Algumas leis específicas se referem à educação voltada às pessoas com necessidades especiais, tais como: a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961); a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) e a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Tais encaminhamentos deram início à EE, que passou a se organizar em substituição ao ensino comum, demonstrando compreensões diferenciadas, nomenclaturas e modalidades específicas, resultando na criação de instituições especializadas, das quais se destacam escolas especiais e classes especiais (MAZZOTTA, 1996).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha, influenciaram exerceram grande influência na elaboração de políticas públicas sobre a educação inclusiva no Brasil e no mundo (UNESCO, 1994; 1998).

A comparação entre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994 e a PNEEPEI de 2008 demonstra que a primeira não assegurava a todos o direito à escolarização; recomendava a escola para todos, mas a todos que a própria instituição julgasse apta a nela ingressar ou permanecer. Trata-se de uma política que atribuía à própria criança a responsabilidade pelas dificuldades escolares que ela apresentava.

A Lei nº 9.394/96 reestruturou a educação básica, garantindo nova forma de atendimento à EE que, no texto da Lei, tendo sido configurada em um capítulo autônomo, com três artigos: capítulo V, art. 58, 59 e 60. A Lei apresenta a EE como modalidade da educação escolar para a qual define políticas públicas, assegurando professores especializados não apenas para atendimentos e promoção da integração dos alunos com deficiências, mas, determinando que, preferencialmente, esses alunos sejam atendidos na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). O capítulo V desta Lei foi alterado pela Lei nº 12.796, em abril de 2013, ampliando a abrangência da EE. No art. 58, passa-se a assegurar educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino, “[...] para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. No art. 60, parágrafo único, define-se que “o poder público adotará, como

alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, 2013a).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina a matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino, devendo as escolas disporem de condições indispensáveis para oferecer uma boa educação a todos, independentemente de o aluno ser deficiente (BRASIL, 2001b). Prevê atendimento complementar ou suplementar em serviços especializados em Salas de Recursos (SR) e, quando necessário, substituição dos serviços educacionais comuns de modo a garantir o desenvolvimento das potencialidades do educando. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, ressaltava que a mudança educacional significativa para a década seria uma escola inclusiva aberta à diversidade (BRASIL, 2001a).

No ano 2000, a EE no Brasil, comparada aos anos anteriores, passa a receber tratamento diferenciado com relação à legislação e à política educacional. Essas mudanças permitem afirmar que há encaminhamentos diferenciados daqueles feitos anteriormente. A este respeito vale mencionar as palavras de Prieto (2010, p. 61):

Configura-se como elemento cada vez mais presente nos textos oficiais nacionais a expressão ‘atendimento educacional especializado’, fazendo referência à Constituição Federal de 1988 (CF 88), em detrimento de educação especial, historicamente reconhecida pela sociedade brasileira como responsável pelo provimento das necessidades educacionais especiais de uma parcela de alunos, também já denominados de diferentes maneiras, que são população alvo desta modalidade de ensino. Tomando esse mesmo período como referência, podem-se constatar alterações na matrícula escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pelos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio

Teixeira' (Inep), a partir de coletas de Censos escolares.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002c). Há, ainda, a Lei nº 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002a), que reconhece

[...] a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores de fonoaudiologia (BRASIL, 2010b, p. 13-14).

Por sua vez, a Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002 resolve:

Art. 1º Aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003. Art. 2º Colocar em vigência, por meio de seu órgão competente, a Secretaria de Educação Especial - SEESP, as disposições administrativas necessárias para dar cumprimento à presente Portaria, especialmente no que concerne à difusão e à preparação de recursos humanos com vistas à implantação da Grafia Braille para a Língua Portuguesa em todo o território nacional (BRASIL, 2002b).

Em 2003, foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o objetivo de propagar as políticas públicas inclusivas em todo o país. Trata-se de uma proposta do governo federal que inclui a promoção da formação de gestores e educadores com o intuito de garantir a escolarização, bem como o direito à acessibilidade e a oferta do AEE nas escolas (BRASIL, 2010a).

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foram implantados em todos os estados brasileiros, inclusive no Distrito Federal, nos quais “[...] são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para atendimento educacional especializado, para

orientação às famílias e a formação continuada dos professores [...]” (BRASIL, 2010b, p. 15).

A trajetória da EE brasileira apresentada aqui demonstra que o atendimento ao público-alvo passou por momentos diferenciados, evidenciando, inclusive, aqueles em que os deficientes foram negligenciados do processo educacional.

Dados recentes dos censos escolares realizados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em todas as escolas de educação básica, revelam um crescimento de 640% de matrículas dos educandos considerados público-alvo da EE no ensino regular entre 1998 e 2006. Em contraposição, nas Escolas Especiais e Classes Especiais, nesse período, o crescimento foi de 28%. No ano de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, a obrigatoriedade de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino nos Estados-Partes.

Atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais

Mudanças significativas marcaram a EE no Brasil nessa modalidade de ensino nas últimas décadas, seja pela implantação, seja pela implementação de mudanças no acesso, permanência e possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Expectativas de mudanças na forma de as escolas atuarem e se organizarem na proposta da efetivação da educação inclusiva têm sido asseguradas em diversos documentos normativos desde a década de 1960 até os dias atuais. A disponibilização de serviços, de recursos de acessibilidade e de estratégias que possibilitem a aprendizagem do público-alvo do AEE deve constituir-se em prioridade no atendimento a essas crianças no ensino regular em todos os níveis de ensino desde a educação infantil.

Dentre algumas medidas públicas adotadas referentes às políticas públicas da EE, destaca-se o Programa de Implantação de SRM, que tem como objetivos: apoiar a organização da EE na perspectiva inclusiva, assegurar aos alunos público-alvo acesso ao ensino regular em igualdade de condições aos demais alunos, bem como disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares e proporcionar

o desenvolvimento profissional (BRASIL, 2010a).

Segundo a PNEEPEI, as SRM podem ser do Tipo I e do Tipo II e foram criadas em todo o território nacional como parte da política de inclusão a partir de 2006. Nos Quadros 1 e 2, estão sistematizadas as especificações das respectivas salas.

Quadro 1: Especificação dos itens da Sala Tipo I:

Equipamentos	Materiais pedagógicos	Didático-
02 Microcomputadores	01 Material Dourado	
01 Laptop	01 Esquema Corporal	
01 Estabilizador 65	01 Bandinha Rítmica	
01 Scanner	01 Memória de Numerais I	
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético	
	Encaixado	
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa	
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo	
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças – sequência lógica	
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias	
Mobiliários	01 Dominó de Frases	
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras	
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras	
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil	
01 Armário	01 Alfabeto Braille	
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais	
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura	
02 Cadeiras	01 Memória Tátil	

Fonte: Brasil (2010a, p.11).

Quadro 2: Especificação dos itens da Sala Tipo II:

Equipamentos e materiais didático-pedagógicos
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Brasil (2010a, p.12).

A PNEEPEI define que a SRM Tipo II deve possuir todos os recursos disponíveis na SRM Tipo I e também os recursos necessários para acessibilidade aos alunos com deficiência visual. Estas salas devem estar em funcionamento, ofertando o AEE aos alunos

público-alvo da EE devidamente matriculados no ensino regular em classe comum.

Para a efetivação da inclusão proposta em documentos oficiais, faz-se necessário que as instituições ofereçam o AEE, o que pressupõe políticas públicas voltadas à formação de professores, a contratação de profissionais especializados e a disponibilidade de recursos, dentre outras.

Por meio do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja prioridade é:

[...] a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2010b, p. 15).

O Censo Escolar de 2007, no que se refere ao público-alvo da EE na perspectiva inclusiva, evidencia maior número de matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino regular em relação às matrículas de alunos com as demais deficiências. Nas escolas exclusivamente especializadas, deficiências múltiplas e Síndrome de Down ocupam o segundo e o terceiro lugares respectivamente. Nas classes especiais e classes comuns, este posto, segundo dados do Censo, é ocupado por alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). As demais matrículas referem-se a outras categorias de alunos considerados público-alvo da EE: deficiência física, surdez, deficiência auditiva, baixa visão, cegueira, altas habilidades/superdotação e surdocegueira. No que se refere ao gênero, predominam matrículas de alunos do sexo masculino, numa proporção de 20%, tanto em escolas especializadas como em classes especiais e classes comuns (PRIETO, 2010).

Dados do Censo Escolar de 2007 também demonstram que o atendimento em escolas especializadas, que acontecia em instituições do setor privado, passaram a acontecer nas redes municipais. Aos municípios foi atribuída a responsabilidade por constituir políticas para o público-alvo da EE, acompanhada de ações de melhoria da qualidade de ensino na educação básica.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, atribui aos estados, Distrito Federal e municípios a responsabilidade pela elaboração e reelaboração dos planos de educação (BRASIL, 2014).

Segundo as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade EE, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), as matrículas dos alunos público-alvo são contabilizadas duplamente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Deste modo, os alunos precisam estar matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE (BRASIL, 2010b).

Há também a Nota Técnica – SEESP/GAB nº 11/2010 (BRASIL, 2010c) que traz orientações para a institucionalização da oferta do AEE em SRM nas instituições de ensino regular, descrevendo a função do poder público de assegurar às pessoas com deficiência o acesso à educação inclusiva em todos os níveis de ensino e ao AEE.

Cabe à Nota Técnica nº 055/2013 – MEC/SECAI/DPEE (BRASIL, 2013b), a orientação quanto à atuação dos Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva referente aos fundamentos legais, políticos e pedagógicos. Consta nessa Nota que compete ao poder público assegurar à população-alvo da EE condições de acesso e permanência no ensino regular e tomar providências necessárias com a finalidade de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e observar as comunicações que possam dificultar a participação do indivíduo no meio onde vive. O AEE, por meio das SRM, deve ser oferecido nas escolas urbanas, quilombolas, indígenas, seja na modalidade presencial seja na modalidade semipresencial.

No que se refere à SRM no estado do Paraná nos últimos anos, os dados sobre a inclusão no sistema educacional foram divulgados pela Diretora do DEEIN durante conferências por ela proferidas em diferentes cidades, no Estado do Paraná, denominadas *Todos iguais pela educação, o Paraná supera desafios*, em 2013 (GOMES, 2013).

Segundo Gomes (2013), nos 399 municípios paranaenses, em 2013, 2.200 era o número de escolas públicas estaduais em rede oficial na educação básica. Deste total, 950 escolas ofereciam naquele ano SRM Tipo I com ou sem

kit do MEC. O Paraná tinha a pretensão de, até 2014, implantar 1.150 SRM Tipo I, universalizando o atendimento nos 50 municípios que ainda não ofereciam essa educação especializada. Quanto à SRM Tipo II, havia 19 escolas em 13 municípios. Até 2014, a meta seria implantar 1431 SRM Tipo II, em 386 municípios que ainda não ofereciam este atendimento especializado. Entre as escolas de educação básica, 2.200 eram regulares, mais 413 de educação básica na modalidade de educação especial, perfazendo um total de 2613 escolas, distribuídas em 32 núcleos regionais de educação.

Sobre o atendimento de alunos com deficiência intelectual (DI) em escolas estaduais nas SRM Tipo I, segundo Gomes (2013), a meta do Paraná era a ampliação de sua oferta, já que à época estavam autorizadas 1519 salas, das quais 809 possuíam o kit MEC. O governo estadual investiu na capacitação de 1500 professores, em 2012, oferecendo curso na modalidade a distância. O Estado do Paraná contava com 50 SRM para Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) com recursos do estado e nove do MEC, mas não receberam kit MEC, sendo que no NAAH/S de Londrina, 17 profissionais estavam atuando. Este núcleo foi implantado em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e o MEC e mantido com recursos do Governo do Estado. Para o atendimento de alunos com TGD em Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), no ano de 2013, foram criadas salas em 27 núcleos regionais de educação, abrangendo 87 municípios, 215 escolas com 252 professores e um total de 266 alunos. Em toda a rede de escolas estaduais, estavam sendo atendidos 532 alunos na especialidade AH/SD; 2.201 alunos em Centro de Apoio Especializado para Deficiência Visual (CAEDV): Baixa Visão; 740 alunos em CAEDV: Cegos; 600 alunos em Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com Deficiência Visual do Paraná (CAP); 15.246 alunos em SRM Tipo I que atende alunos com DI, Deficiência Física Neuromotora (DFN), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Transtornos Funcionais Específicos (TFE); 35 SRM Tipo II; 18 Centro de Atendimento Especializado para Deficiência Física Neuromotora (CAEDFN) ; 120 Alunos com DFN que necessitam de auxiliar operacional; 1.140 escolas de educação básica na modalidade de educação especial; 593 alunos surdos que recebiam apoio dos serviços de Tradutor e Intérprete de Libras. No total,

21.455 alunos com alguma deficiência estavam matriculados no ensino regular, sendo 64.073 no universo de atendimento na rede pública e conveniada de ensino.

O estado do Paraná segue a PNEEPEI, mas tem suas especificidades. Segundo Gomes (2013), para o DEEIN, a inclusão deve ser responsável, ou seja, os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) devem ter acesso e condições de permanência e aprendizagem nas escolas. A Instrução nº 016, de 2011, em consonância com a Política Nacional (PN), define SRM Tipo I como um AEE para DI, DFN, TGD e TFE (PARANÁ, 2011). As classes especiais não constam mais nesta Instrução, continua o AEE para os TFE se o município optar pelos encaminhamentos da Instrução do PR em vez da PNEEPEI.

Após a retrospectiva histórica sobre EE no Brasil e encaminhamentos do AEE em SRM e dados pormenorizados do processo inclusivo na educação básica no Paraná, podemos afirmar que a efetivação das PNEEPEI referente ao acesso à escola pública e ao AEE está ocorrendo, todavia quanto à permanência e aprendizagem por parte dos educandos em situação de inclusão, continua o grande desafio em nossas escolas.

Sobre as políticas públicas inclusivas, ressalta Prieto (2010, p. 77):

Considerando que as políticas públicas estão sujeitas a avanços, recuos e manutenções, bem como se configuram como campo de disputa de diferentes interesses circunscritos a referenciais históricos, econômicos, sociais e culturais, nossas tarefas como profissionais da educação e militantes em prol de uma sociedade mais justa e igualitária é continuar investindo em nossos cotidianos para que os efeitos dessas normatizações e ações dos poderes públicos sejam sempre em favor da melhoria da qualidade de ensino e de vida das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Libâneo (2012, p. 21), ao analisar as políticas públicas inclusivas, lembra que a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* aconteceu no contexto do neoliberalismo e, está em conformidade com a Declaração de Jomtien. “É notória a assunção do papel da escola como atendimento de necessidades ‘mínimas’ de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social”, diz o autor.

Para Libâneo (2012), desde o primeiro documento oficial brasileiro sobre políticas educacionais – o Plano Decenal de Educação – a direção é dada por organismos internacionais. O autor levanta a hipótese de que as políticas educacionais que se iniciaram com a Declaração de Jomtien são responsáveis pelo destino das escolas públicas do Brasil, tanto positiva como negativamente. É possível constatar dois extremos na análise dessa questão, assinala Libâneo: a escola do acolhimento social, com a finalidade de viabilizar a convivência e a sociabilidade (integração social) para os pobres, e a escola do conhecimento para os ricos, tendo como base a ciência, as tecnologias e a aprendizagem. Para ele, a escola que restou para os pobres é uma escola de missões sociais, além de acolhedora, uma escola de inclusão social que deixa em segundo plano a aprendizagem de conhecimentos científicos. Lembra que não é negado à escola cumprir funções assistenciais; também não afirma que as leis não trouxeram benefícios além das possibilidades de manter o educando na escola, mas não se pode entender que a função primordial da escola é o acolhimento social. A escola, orientada por documentos normativos, garante aos alunos matrícula e permanência nela, no entanto ainda faltam encaminhamentos para assegurar que a permanência não se restrinja à convivência (LIBÂNEO, 2012).

Tal como Libâneo (2012), neste artigo, entende-se que a escola deve ter o compromisso de oferecer condições para a aprendizagem de conhecimentos sistematizados, proporcionando, assim, o desenvolvimento dos alunos nos aspectos cognitivos, afetivos e morais. Como instituição educativa, a escola deve primar por um trabalho que ultrapasse o acolhimento e a convivência entre os educandos, sendo eles público-alvo da EE ou não.

Considerações finais

A partir da PNEEPEI, lançada pelo MEC em 2008 (BRASIL, 2008), e com o objetivo de garantir a efetivação da EE em todos os níveis de ensino, a política da inclusão ganhou força nas escolas brasileiras, em especial com o AEE do público-alvo em SRM (educandos com deficiências, TGD e AH/SD) em SRM.

Nos últimos anos, as políticas públicas da EE têm ganhado espaço, seja pela sua implantação ou pela implementação desta modalidade de ensino. Os documentos

normativos deixam claro o quanto as políticas públicas e as mudanças nas atuais conjunturas internacionais e nacionais estão presentes e afetam o trabalho no contexto escolar. É incontestável a criação de um grande número de SRM Tipo I e Tipo II, as quais ocorreram a partir de 2006 em todo o território nacional com o intuito da organização da EE na perspectiva inclusiva, de modo a assegurar ao público-alvo acesso ao ensino regular em igualdade de condições com seus pares em todos os níveis de ensino.

Os dados analisados nesta pesquisa permitem inferir que a efetivação da PNEEPEI no que se refere ao acesso à escola pública e à inserção do aluno em SRM está ocorrendo. Dados trazidos pelo Censo Escolar MEC/INEP, realizado anual e nacionalmente na educação básica, entre 1988 e 2006, bem como dados fornecidos pelo DEEIN são indícios que respaldam tal afirmação. No entanto, permanece o desafio de possibilitar encaminhamentos que contribuam para a permanência dos alunos em escolas que promovam a apropriação de conteúdos, para além da garantia do acolhimento e da convivência social. A educação para a humanização faz-se necessária. Para isto, a escola deve cumprir o seu papel, ou seja, possibilitar e disponibilizar condições, por meio de caminhos alternativos – quando necessário –, para que todos tenham garantido o direito à apropriação dos conhecimentos sistematizados em todas as áreas.

Referências

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1961. Disponível em: <http://www.camara.le.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 09 out. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 09 out. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 09 out. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CB0201.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2015.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 08 out. 2015.

_____. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2002b. Seção 1. Disponível em: <<https://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417>> Acesso em: 08 out. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seeap/res1=2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pdf/politicaeducpecial.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb04_09.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010: Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECAI/DPEE: Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Brasil, 2013b. Disponível em: <www.ppd.mppr.mp.br/arquivo/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 08 out. 2015.

GOMES, W. O. **Todos iguais pela educação**. O Paraná supera desafios [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <dorcelygarcia@hotmail.com> em 24 jun. 2013.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 16-28, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003>. Acesso em: 08 out. 2015.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**.

São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

PARANÁ. **Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, 22 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2015.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2015.

Recebido em: 01/06/2014

Aceito em: 20/01/2015