

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM

MARIA PATRÍCIA GAVIÃO DOS SANTOS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS HISTÓRICOS E
PRÁTICOS EM SUA IMPLEMENTAÇÃO**

MARINGÁ

2017

MARIA PATRÍCIA GAVIÃO DOS SANTOS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS HISTÓRICOS E
PRÁTICOS EM SUA IMPLEMENTAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentado ao
Curso de Pedagogia, como requisito parcial para
cumprimento das atividades exigidas na disciplina do
TCC.

Orientadora Profa. Dda. Kethlen Leite de Moura

MARINGÁ

2017

MARIA PATRÍCIA GAVIÃO DOS SANTOS

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS HISTÓRICOS E
PRÁTICOS EM SUA IMPLEMENTAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia, como
requisito parcial para cumprimento das atividades
exigidas na disciplina de TCC.

Orientação: Profa. Dda. Kethlen Leite de Moura

Aprovado em: ____ / ____ /2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dda. Kethlen Leite de Moura – Orientadora
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Eliana Claudia Navarro Koepsel
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Natalina Francisca Mezzari Lopes
Universidade Estadual de Maringá – UEM

RESUMO

A presente monografia pretende expor as condições históricas em que foram instituídas as Políticas Educacionais que viabilizam o atendimento de alunos diagnosticados com Transtornos do Espectro Autista (TEA), para tal, analisamos as Políticas Públicas elaboradas nos diversos níveis de administração pública, ponderando acerca das influências diretas e indireta de agências internacionais. Destarte, a pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem descritiva e qualitativa das informações obtidas do estudo de conteúdos bibliográficos e documentais, realizando um resgate histórico sobre o conceito e reformulação sobre o termo Transtorno do Espectro Autista e as Políticas Públicas Educacionais Inclusivas nos diferentes níveis da administração pública e os meios pelos quais a Secretaria de Educação de Maringá-PR busca viabilizar o cumprimento destas.

Palavras-chaves: Transtorno do Espectro Autista. Políticas Educacionais. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial.

ABSTRACT

The current monograph intends to expose the historic conditions at which were instituted the educational policies that enable the attendance of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), for such, we analyzed the public policies elaborated at the various levels of public administration, pondering the direct and indirect influences of international agencies. Thus, the research was carried out from a descriptive and qualitative approach of the information obtained from the study of bibliographic and documentary contents, performing a historic rescue about the concept and reformulation of the term Autism Spectrum Disorder and Inclusive Public Educational Policies at the different levels of public administration and the means at which the Ministry of Education of Maringá-PR seeks to enable compliance with these.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Educational Policies. Specialized Educational Services. Special Education.

LISTA DE SIGLAS

APAE	- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS
AEE	- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
NEE	- NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
TEA	- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
MEC	- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
CADEME	- CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E REABILITAÇÃO DE DEFICIENTES MENTAIS (CADEME)
CNAIPD	- COMISSÃO NACIONAL DO ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES
AIPD	- ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES
CENESP	- CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
AMA	- ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA
ABRA	- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO
CORDE	- COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA
LDBEN	- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
CONADE	- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA
FUNDEB	- FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
ONU	- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
DUDH	- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS
UNESCO	- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

PPP	- PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS
PNE	- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONED	- CONGRESSOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO
CNE	- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
SEESP	- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
TGD	- TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO
UEM	- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROPAE	- PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E APOIO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
PAEE	- PROFESSOR DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
CEMAE	- CENTRO MUNICIPAL DE APOIO ESPECIALIZADO INTERDISCIPLINAR
ANPACIN	- ASSOCIAÇÃO NORTE PARANAENSE DE ÁUDIO COMUNICAÇÃO INFANTIL
ANPR	- ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ALBERT SABIN
CMDPD	- CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 Referencial Teórico	9
1.2 Metodologia	12
2 A CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	13
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS A EDUCAÇÃO ESPECIAL	25
4 A INCLUSÃO EDUCACIONAL EM PRÁTICA NAS UNIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata sobre as Políticas Educacionais que viabilizam o atendimento de alunos diagnosticados com Transtornos do Espectro Autista (TEA) na cidade de Maringá-PR, e quais recursos são utilizados para que as mesmas possam ser postas em prática.

O tema surgiu a partir de experiências vivenciadas em estágios não obrigatórios em instituições públicas de ensino, no qual a proximidade com alunos diagnosticados com TEA e situações que evidenciaram algumas dificuldades na efetivação das políticas inclusivas demonstrou a necessidade de compreender o que é o Transtorno do Espectro do Autismo e qual seria de acordo com as políticas vigentes, a atitude profissional a ser tomada diante de uma criança com um transtorno tão singular.

Para tal, analisamos as Políticas Educacionais, que compreendemos como sendo um conjunto de ações e programas que objetivam assegurar direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988. Entre os quais se encontra o direito à educação gratuita, de qualidade, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e o atendimento especializado a indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Tais políticas são elaboradas nos diversos níveis de administração pública, por isso se faz necessário levar em consideração as influências sofridas pelo contexto histórico em que foram elaboradas e pelas agências internacionais, tendo ciência de que as políticas educacionais sofrem influência de debates internacionais, como a Declaração Mundial De Educação Para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), ambos os documentos foram fundamentais para a elaboração deste estudo.

Deste modo, reiteramos que a pesquisa traz uma abordagem descritiva e qualitativa das informações obtidas a partir do estudo bibliográfico e documental, na intenção de esclarecer os meios pelos quais são elaboradas e promovidas as políticas educacionais, ponderando sobre a importância de sua efetivação nas práticas pedagógicas, e promovendo discussões iniciais acerca da relevância do conhecimento, das ações e programas que organizam o trabalho inclusivo, para de fato esse trabalho ser promovido de modo satisfatório por todos aqueles que

possam viabilizá-lo. Uma vez que, a qualidade de nossa prática depende intimamente da quantidade de conhecimento teórico e metodológico e a capacidade de utilizá-los de maneira reflexiva na elaboração de planos e ações adequadas a nossa realidade, a realidade de nossos alunos e aquilo que é posto como adequado pelas leis e regulamentos que regem nosso ensino.

A fim de melhor organizar os estudos aqui expostos, o texto está disposto de modo que inicialmente foi realizado um resgate histórico sobre a definição e as reformulações sobre os conceitos de deficiência e para, na continuidade, discorrermos e a respeito das Políticas Públicas Educacionais Inclusivas nos diferentes níveis da administração pública, investigando as normativas responsáveis pela adaptação curricular e a inclusão escolar que embasam o trabalho pedagógico junto ao aluno com TEA e os meios pelos quais a Secretaria de Educação de Maringá busca viabilizar o cumprimento destas.

Trabalharemos com a hipótese de que apesar das diversas reformulações no âmbito político e educacional que ocorreram nas últimas duas décadas, referentes ao atendimento a indivíduos com necessidade educativas especiais, promovendo condutas como a garantia a matrícula e o financiamento de recursos materiais de acessibilidade, para as escolas da rede pública e privada, mudanças efetivas dependem também, do compromisso estabelecido entre aqueles que atuam diretamente com o aluno, como professores e gestores, dos quais advém críticas desfavoráveis às políticas educacionais de inclusão. Estas críticas podem ser interpretadas como um empecilho ao trabalho pedagógico apropriado previsto na legislação brasileira, ementas e decretos que normatizam essa modalidade de ensino.

Por fim, esclarecemos que tencionamos um estudo de razões de ordem intelectual, na medida em que buscamos compreender melhor as políticas propostas e as ações que levaram a elaboração dessas, quanto de ordem prática, uma vez que acreditamos que com o estudo aprofundado das questões aqui propostas possamos contribuir para o aperfeiçoamento dos instrumentos utilizados na tentativa de inclusão dos alunos com TEA.

1.1 Referencial Teórico

O preceito disseminado pelas organizações internacionais no que tange a “Educação para Todos” não é algo novo no cenário da humanidade, sendo considerado um slogan provido da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990, na Tailândia. Dessa maneira, as bibliografias, os periódicos, os documentos e as pesquisas afetas à área da Educação Especial ganham ênfase a partir desse período, apresentando uma alusão primária aos movimentos sociais que lutavam pela conquista da educação inclusiva.

De acordo com Tonini, Martins e Costas (2012) os documentos internacionais produzidos pelas Conferências, trazem o imperativo de exercício da cidadania universal, em que toda a sociedade, que ingressava na era moderna, necessitava que todos os cidadãos fossem escolarizados, provocando assim, a ideia de educação universal, ou seja, a “Educação para Todos”. Além das propostas de mudanças na educação, as agência internacionais tem patrocinado cada vez mais distintas reformas educacionais, até mesmo para a Educação Especial.

Ao analisarmos a atual conjuntura é possível notar uma crescente preocupação com as reformas educacionais, com a inclusão e a garantia do atendimento de qualidade às pessoas com deficiência, fato que tem motivado diversas conferências internacionais, que por sua vez influenciaram (e continuam a influenciar) diretamente a legislação brasileira, conforme exposto no Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que trata sobre a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência.

As intenções dessas reformas são a racionalidade financeira e a admissão do país, a um novo arranjo internacional do trabalho, no qual os países capitalistas periféricos terão como função o consumo da ciência e tecnologia, engendradas pelos países centrais, por exemplo, os EUA (TONINI; MARTINS; COSTAS, 2012, p 21).

Para que os países periféricos se encaixem nessas regras eles precisam adotar as medidas propostas por essas agências, tendo em vista que para os países pleitearem financiamentos há critérios de adequação da política nacional, a

concessão de créditos sociais são estritamente atrelados à política de ajuste econômico.

Nesse horizonte, o ideário de “Educação para Todos” e suas implicações para garantir o acesso aos direitos e bens sociais, precisa ser analisado cuidadosamente, pois há uma camuflagem para que se assegure os direitos universais, escondendo sob a égide da globalização.

A Declaração de Salamanca (1994) é sem dúvida um exemplo desse movimento em prol da garantia de direito a todos e garantia de bens sociais, que por um lado propõe medidas de inclusão e por outro incentiva a adoção de ações descontextualizadas. O documento em questão é o resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que reuniu vinte cinco organizações internacionais e deve noventa e dois países representados durante três dias de discussões, e prevê que “[...] os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades [...]” (UNESCO, 1994, p. viii).

Discutir o modelo de Educação Inclusiva e acessibilidade escolar, não pode se dar, senão pela compreensão desta como consequência da sociedade e de suas transformações sociais. Chamamos a atenção para os discursos produzidos sobre ‘Educação para Todos’ e ‘Educação Inclusiva’ presente nos documentos nacionais e internacionais, os quais desprezam “[...] as relações de desigualdade nas quais os países produzem e consomem, a exemplo das condições de restrições econômicas, barreiras comerciais, a divisão internacional do trabalho, entre outros elementos” (GARCIA, 2004, p. 12).

Destarte, devemos pensar a escola como parte de um todo, composto por indivíduos e manifestações culturais diversas que convivem em um modelo econômico e social que promove desigualdades sociais. Para Albuquerque (2012), a escola reflete a sociedade na qual está inserida. São esses aspectos que acabam por ser negligenciados pelas políticas internacionais, e a Declaração de Salamanca (1994) mostra a difusão dos preceitos neoliberais, sob a forma de políticas públicas, o discurso propalado no documento abarca uma série de ações que preconizam os encaminhamentos educativos da Educação Inclusiva.

Dessa maneira, percebe-se que “[...] os discursos e documentos oficiais regulamentam o direito de todos à educação, porém não garantem esse direito, delegando ao esforço e à capacidade intelectual do indivíduo toda a responsabilidade pela sua ascensão social [...]” (ALBUQUERQUE, 2012, p.21). Essa responsabilização do ser é pautada na ideia de igualdade de oportunidade que é reforçada pela Declaração de Salamanca (1994) que teoricamente é dada aos indivíduos pelo acesso aos serviços públicos, sendo esse pressuposto meritocrático a base da ideologia neoliberal presente nas orientações que compõem os documentos como as declarações aqui citadas.

Desta forma, os decretos, declarações e leis que tanto defendem os princípios de um Estado democrático vale-se de adjetivos como liberdade, igualdade e dignidade, entre outros, para a promoção da ideia de que o sucesso ou fracasso dependem do empenho e dedicação individual, sem considerar a desigualdade e sua reprodução como consequência do capitalismo (ALBUQUERQUE, 2012, p. 24-25). Em virtude disso, afirma-se que a Educação Especial tem incorporado o formato de educação inclusiva por meio de uma nova política que orienta, mas não abrange a complexidade conjuntural de um país tão desigual como o Brasil.

Tendo como esse discurso como fundamento podemos ponderar a respeito dos valores subjacentes à universalização do ensino, que caracterizam-se como uma ação necessária para a manutenção e o enraizamento de valores consumistas, por meio da difusão de conteúdos e conhecimentos básicos que tornam qualquer cidadão apto a exercer atividades economicamente produtivas (ALBUQUERQUE, 2012, p. 28).

Portanto, consideramos que a educação inclusiva não limita-se em proporcionar acesso e qualidade de ensino às pessoas com deficiências, a Educação Inclusiva pressupõe promover a equidade educacional, por meio do acesso e da garantia de uma “Educação para Todos”.

1.2 Metodologia

A pesquisa proposta pode ser classificada como exploratória, uma vez que teve como meio o estudo de documentos que expõe como é proposta a promoção

do atendimento educacional inclusivo para os alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autistas, e descritivos visto que busca estabelecer relações entre o que é proposto pelo diferentes níveis da administração pública e o atendimento ofertado pelo sistema de ensino. Destarte, o estudo foi pautado em uma investigação bibliográfica e documental, realizando levantamento da literatura da área e da legislação para a Educação Inclusiva, buscando analisar as políticas educacionais propostas nas diferentes esferas da administração pública.

2 A CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Realizar um resgate histórico a respeito do objeto de estudo possibilita a compreensão acerca das motivações para o estabelecimento das políticas de inclusão e as razões pelas quais a sua efetivação demonstra-se problemática em muitos aspectos.

Compreender os fenômenos com os quais temos contato é correlato aos valores morais, éticos e filosóficos, legitimados pelas diferentes formas de organização social, destarte a deficiência foi explicada de diferentes maneiras de acordo com padrões culturais e correspondendo às constantes transformações sociais. Assim, é necessário pontuar a respeito de alguns períodos históricos, mudanças acerca da concepção, terminologias inadequadas e atitudes que se tinham frente ao deficiente, essas variações são postas em fases, apresentadas por Mendes (1995) como: negligência, institucionalismo e integração.

Cabe ressaltar que, as etapas citadas não ocorreram de modo linear, tendo sua presença de modo simultâneo e sincrético em um mesmo período histórico. Além disso, as fases nas quais categorizamos as concepções e atitudes acerca da deficiência podem ser constatadas em nosso país em períodos que divergem do cenário europeu, a descrição da história da deficiência no Brasil é uma tarefa complexa, visto que não há literatura suficiente disponível, além das condições históricas de colonização que contribuíram para o descompasso na transição entre as representações e padrões atribuídas aos deficientes no continente europeu (MENDES, 1995).

A negligência é a primeira fase pontuada por Mendes (2005), esclarece que historicamente o primeiro entendimento que se teve a respeito da deficiência foi à concepção de improdutividade, a ideia de incapacidade de aprendizagem e desenvolvimento, que originou atitudes de negligência frente a esses indivíduos, essa prática pode ser identificada na Antiguidade, fase em que o deficiente quando não tratado de modo indiferente, era perseguido, ações que eram legitimadas socialmente. Na Grécia Antiga, por exemplo, a cultura de culto ao corpo e à guerra fomentou o abandono de crianças com má formação física, seja por questões

genéticas ou ambientais (PACHECO; ALVES, 2007).

As ações de negligência penduraram até a Idade Média, quando o início da era cristã difundiu a ideia do homem como criação, imagem e semelhança de uma divindade, como consequência a percepção sobre a deficiência variava entre algumas ideias como: caridade e castigo (PACHECO; ALVES, 2007).

O sentimento de caridade destacou-se enquanto necessidade de cuidar das pessoas deficientes, que com o cristianismo passaram a serem vistos como criação divina e sendo dotadas de alma, eram, portanto merecedores de caridade, mas não de cidadania. Destarte, conventos e igrejas acolhiam essas pessoas propiciando moradia e “educação”, que nesse momento primava pelo ensino da religião. No sentido inverso a Igreja promoveu atitudes de abandono e desumanidade evidenciados principalmente a partir do século XII com a inquisição promovida pela Igreja católica que também perseguiu e exterminou pessoas deficientes, sob o pretexto de que as deficiências eram castigos divinos ou resultado da possessão de espíritos malignos.

O distanciamento dessa fase se deu com o rompimento da ideia de motivações transcendentais, que foram substituídas pelo entendimento das deficiências como resultado de fatores naturais, essa concepção desenvolveu-se durante o século XVI, impulsionada pelo progresso científico que atribuiu à deficiência um caráter organicista, que trouxe consigo a ideia de hereditariedade e degenerescência da espécie. Frente a essas problemáticas a ideia do isolamento, por meio da institucionalização, passou a ser considerada uma solução apropriada, impulsionando a criação de instituições como hospitais, casas de repouso, asilos e escolas especiais que promoveram a segregação das pessoas deficientes.

A concepção de organicidade que favoreceu o surgimento de instituições que visavam o isolamento daqueles que possuem algum tipo de deficiência, também promoveu a idealização de tratamentos de reabilitação, que paulatinamente contribuíram para as ideias de educabilidade que começa a ser difundida a partir do século XVIII, mas que se consolida apenas no século seguinte (LANNA JÚNIOR, 2010).

Durante todo o século XIX uma série de acontecimentos contribuiu para o fortalecimento de tendências humanistas, que surgem em “[...] defesa de

possibilidades ilimitadas do indivíduo e a crença de que a educação poderia fazer uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas” (MENDES, 1995, p. 236), esses preceitos caracterizam o modelo de Inclusão adotado na atualidade e foi decisivo para o abandono da ideia de integração estabelecida pelas propostas de reabilitação.

O princípio de integração, característica da terceira fase descrita por Mendes (2005), solidificou-se pautado no conceito de normalização da diferença, com a ideia de que ao deficiente deveriam ser dadas condições semelhantes às oferecidas ao restante da sociedade. Para tal os indivíduos deveriam ser educados na medida em que sua deficiência permitisse, passando por um processo de reabilitação que possibilitasse que fossem reintegrados à sociedade por meio da superação das dificuldades trazidas por sua deficiência. Esse preceito foca na resolução do “problema do indivíduo”, ou seja, dedica-se a adaptar, por diferentes meios, as capacidades e especificidades da pessoa deficiente ao meio em que vive, a fim de “[...] assumir seus papéis dentro da sociedade” (PACHECO; ALVES, 2007, p. 247). Todavia, esse princípio deixa de considerar as condições socioculturais e as limitações impostas pela própria organização social, retirando assim toda a responsabilidade da sociedade com relação à promoção da acessibilidade.

Foi nesse contexto que inspirado pelo Instituto de Jovens Cegos de Paris, José Alvarez de Azevedo trouxe ao Brasil o sistema de escrita em braile que entusiasmou o imperador Dom Pedro II à fundar o Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹ no ano de 1854 no Rio de Janeiro, sendo este a primeira na instituição da América Latina destinado ao atendimento de deficientes visuais. Em 1856, inspirado por outra instituição francesa, ocorre a inauguração do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos², concebido a partir de uma iniciativa particular do francês E. Huet, que passou a receber incentivo governamental em 1857³ e em 1861 foi assumida pelo Estado (CABRAL, 2015).

¹ Inaugurado no dia 17 de setembro de 1854 pelo decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Foi intitulado inicialmente como o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”. Em 1964 a instituição passou a se chamar Instituto dos Meninos Cegos, pouco depois, Instituto Nacional dos Cegos. Em 1891 denominado Instituto Benjamin Constant, como é chamado atualmente.

² Tendo como primeira denominação Imperial Instituto de Surdos Mudos, logo passou a chamar-se Colégio Nacional para Surdos-Mudos e em 06 de junho de 1957, o Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos.

³ Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857.

A criação dessas instituições ainda no período imperial apesar de serem considerados marcos históricos, principiando discussões a respeito da educação voltada às especificidades de crianças deficientes, são apontadas como ações problemáticas na medida em que demonstram pouca abrangência no atendimento a seu público. Tal como os dados apresentados por Mazzotta (apud MIRANDA, 2003), segundo os quais em 1872 haviam no país 15.848 cegos e 11.595 surdos, e somente 35 cegos e 17 surdos eram atendidos nessas instituições, e a dissociação de seus objetivos iniciais, de modo que paulatinamente essas entidades transformaram-se em locais de institucionalização, isto é, espaços de acomodação para pessoas consideradas incapazes.

Destarte, a institucionalização teve início no Brasil no século XIX, seguindo o mesmo fundamento que a Europa e atingindo seu auge no século subsequente, momento em que as diversas instituições criadas para o atendimento de pessoas deficientes, de modo geral, possuíam caráter assistencialista e higienista e eram em sua maioria de cunho comunitário e filantrópico⁴.

A criação de algumas dessas instituições são mencionadas por Aranha (2005), que pontua o início do atendimento a alunos com deficiência mental nas escolas públicas do Rio de Janeiro em 1906, a inauguração do Serviço de Higiene e Saúde Pública, em São Paulo a partir de 1911, trabalhando de modo concomitante com o Serviço de Educação por meio da inspeção médico-escolar e a fundação do Laboratório de Pedagogia Experimental na Escola Normal de São Paulo em 1912. Destarte, a rede pública passou a atender deficientes mentais que inicialmente eram avaliadas pelas educadoras sanitárias, a fim de garantir o ingresso apenas daqueles que não comprometessem o progresso da classe (ARANHA, 2005).

A associação entre saúde e educação com a adoção de métodos da medicina e da psicologia pelas intervenções pedagógicas, tornou secundário o processo de ensino e aprendizagem e evidenciou as intenções de cura e

⁴ O apoio recebido por iniciativas comunitárias e filantrópicas que tiveram origem nesse período, podem ser notados desde a primeira LDBEN (Lei nº 4.024/61), em seu Art. 89. E atualmente em sua terceira versão no Art. 60, que estipula o apoio às instituições privadas sem fins lucrativos, que atuem exclusivamente na modalidade de educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Todavia, se tem posto a preferência na ampliação do atendimento na rede pública regular de ensino.

reabilitação no âmbito escolar, a própria segregação entre os alunos era aceita e incentivada pelos especialistas, alegando que a manutenção de classes especiais para o atendimento dos “alunos-problema” era proveitosa, uma vez que suas dificuldades eram obstáculos para a melhora dos índices escolares (ARANHA, 2005 p. 29).

Nesse período a fase de negligência ainda era evidente, sendo a formação das classes especiais um exemplo de sua materialização como uma tentativa de minimizar as atribuições do professor das classes regulares, sendo apenas um instrumento de segregação que promovia a invisibilidade “[...] esta questão não deixa de ser um fato real, pois para pensar em inclusão há de se levar em conta a necessidade de preparar o meio (recursos físicos/ tecnológicos), as pessoas (recursos humanos) e conscientizar a comunidade local (PACHECO; ALVES, 2007, p. 244)”, ações que não foram pensadas nesse momento.

Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul, entretanto o movimento pestalozziano adquiriu expressividade na década de 1930 com fundação da Associação Pestalozzi de Belo Horizonte no ano de 1932, estabelecida por iniciativa de Helena Antip, a partir da mobilização social e com o incentivo estatal do governo Minas Gerais⁵, a associação contribuiu para o trabalho com as classes especiais, bem como fomentou a implantação do Consultório Médico-Pedagógico (LANNA JÚNIOR, 2010). Apesar de manter as classes especiais, a Associação às conduzia por um viés de trabalho diferente do empenhado até então, visto que não intencionava a segregação, mas preocupava-se em considerar as especificidades das crianças, estimulando de modo individual as potencialidades do aluno.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é outro exemplo de iniciativa privada, que tomou forma pelas ações da americana Beatrice Bemis, a primeira APAE foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, o projeto que agrupou pais,

⁵ Durante os anos que se seguiram novas instituições da Associação Pestalozzi foram criadas, sendo que em 1970 foi fundada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp), quando movimento já possuía oito instituições em todo o País. Atualmente, somam-se mais de 150 sociedades Pestalozzi filiadas à Fenasp.

educadores e médicos foi de rápida expansão, sendo que em 1962⁶ já havia 16 APAE's promovendo o atendimento integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla nas áreas de educação, saúde e assistência social.

Deste modo, no decorrer da década de 1950, nota-se a expansão de entidades assistenciais privadas e a ampliação da abrangência da rede pública, com o início dos Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realização Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes, voltadas à promoção da educação e assistência aos deficientes auditivos e visuais⁷ promovidas pelo Ministério de Estado da Educação e Cultura (MEC).

A preocupação com a educação das pessoas deficientes, por parte do Estado, desenvolveu-se em decorrência de uma série de fatores. Apesar da criação de instituições de caráter educativo e de reabilitação, a institucionalização ainda era recorrente e alvo de críticas, os movimentos voltados à defesa dos direitos dos deficientes apontavam a invisibilidade promovida pela institucionalização ao mesmo tempo em que o Estado começava a perceber que a improdutividade causada por esse modelo de atendimento não era interessante ao sistema capitalista, logo se iniciou o movimento de integração no país, baseado nas ideias de normalização da deficiência (ARANHA, 2005).

O discurso da reabilitação voltada ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo, a fim de promover também sua produtividade, aliado as críticas contrárias a institucionalização e efervescência de movimentos sociais em defesa dos direitos das minorias, alavancou as ações governamentais que tencionavam a integração das pessoas deficientes a sociedade por meio da adequação individual. O Estado e suas instituições auxiliariam o indivíduo no desenvolvimento e adaptação de habilidades que suficientes para a execução das atividades cotidianas, de modo que o indivíduo pudesse adquirir condições de vida mais próximas possível do normal.

Nesse sentido, em 1960, com o intuito de efetivar os direitos sociais como educação, saúde e a capacitação para o trabalho, criou-se a “Campanha Nacional

⁶ Ano em que ocorreu o 1º Encontro Nacional de Dirigentes Apaeanos e foi criada a Federação Nacional das APAEs (Fenapaes). Atualmente, a Fenapaes é composta por 23 federações estaduais e mais de duas mil APAEs.

⁷ Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957. Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão, em 1958.

de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)⁸, instituído pelo Decreto nº 48.961, de 22 de Setembro de 1960, com o objetivo de viabilizar a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional às crianças com qualquer tipo de deficiência mental em todo o território nacional. A campanha propunha, entre outras ações, a cooperação técnica e financeira às entidades públicas e privadas que atendiam o público de interesse. O incentivo vinha por meio de convênios e estava direcionado à formação de professores e técnicos especializados, como a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação, reabilitação, censos e pesquisas sobre as causas do mal e meios de combate. Os estímulos bem como a promoção e auxílio à publicação de estudos, técnicos e de divulgação que estimulem a integração nos meios educacionais comuns e em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas (BRASIL, 1960. Art. 3º).

Iniciativas como a CADEME foram responsáveis pelo grande aumento da quantidade de instituições escolares de ensino especial na década 1960. Miranda (2003) indica que em 1969, havia aproximadamente quatro vezes mais estabelecimentos de ensino para deficientes mentais do que a quantidade do início da década.

Outra disposição relevante é a instauração do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973⁹, subordinado a Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, com a “[...] finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973, art.1º), além de prever sua atuação como provedor e intermediário de ações e estratégias que possibilitem e orientem a Educação especial em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1973, art.2º), essa medida demonstra a evolução na forma de olhar para a pessoa deficiente, apesar de ainda transitar entre as ideias de integração e inclusão, o decreto considera melhoria do

⁸ Revogado pelo Decreto nº 99.678, de 8 de Novembro de 1990.

⁹ Revogado pelo Decreto de 25 de Abril de 1991.

sistema de ensino para o atendimento dos “excepcionais”.

Ainda na década de 1970, a seguridade de melhoria em sua condição social e econômica é apresentada aos deficientes pela Emenda Constitucional nº12, de 17 de Outubro de 1978, que afirma em artigo único a melhoria nessas condições por meio da educação especial gratuita, assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social, proibição de discriminação e possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. Entretanto, apesar de defender esses preceitos, no texto não são apresentadas estratégias para atingir seus objetivos.

Para além dos avanços no âmbito legal, o final da década de 1980 foi um momento de abertura política, caracterizado pela organização de diversos movimentos sociais, entre os quais se encontra o movimento de pessoas com deficiência, momento no qual as pessoas deficientes começaram a se organizar na busca de representatividade legítima, na busca de voz social e na tentativa de sair da invisibilidade em que se encontravam, esse não era um movimento que primava pela reabilitação e integração dos indivíduos, mas sim pela conquista de direitos e adaptação da organização social de modo que, por meio da acessibilidade, todos pudessem exercer seus direitos civis.

Essa movimentação em prol da eliminação de barreiras físicas e atitudinais, resultou na criação da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficiente, e na organização do I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em Brasília, no ano de 1980, no qual representantes de diferentes movimentos a nível municipal e estadual, reuniram-se promovendo sua visibilidade e discussões de questões políticas e práticas que impactavam nas necessidades desse coletivo, na tentativa de unificar reivindicações e estratégias de superação das dificuldades (LANNA JÚNIOR, 2010).

A necessidade de entidades de deficientes, e não para deficientes, torna-se evidente quando analisamos a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD)¹⁰, criado em 1980 com o intuito de efetivar em 1981, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)¹¹, a comissão formada em

¹⁰ Decreto nº 84.919, de 16 de Julho de 1980.

¹¹ Decretado pela ONU em sua 30ª, conforme RESOLUÇÃO 31/123 de 16 de dezembro de 1976.

nosso país contava com 13 membros, dentre os quais apenas 1 era representantes da Coalizão (LANNA JÚNIOR, 2010).

O ano internacional das pessoas deficientes colocou o tema como necessidade social e incentivou o I Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes concomitantemente ao II Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que acontecia em Recife, a simultaneidade prejudicou o encontro de entidades que nesse momento já enfrentava problemas devido às especificidades das diversas deficiências que compunham os debates. Essas discordâncias ocasionaram na dissolução do movimento unificado em 1983, na cidade de São Bernardo do Campo, durante a terceira edição do encontro nacional de entidades, quando optaram por estabelecer grupos delimitados por área de deficiência. Desta forma, o grupo poderia organizar federações nacionais a fim de explorar de modo mais significativo suas especificidades. As questões comuns a esses grupos eram encaminhadas ao Conselho Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, destarte, a Coalizão foi paulatinamente extinta na medida em que o Conselho passou a realizar suas funções.

Em 1983, foi fundada em São Paulo a primeira Associação de Amigos do Autista (AMA-SP), que inspirou a criação de instituições similares. Em 1988 já haviam 7 associações atuando em 5 estados brasileiros, esse conjunto de Associações deu origem, em 1988 a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), com o intuito de defender os interesses dos autistas e de suas famílias (ABRA, s/d).

Em 1985, o Decreto nº 91.872¹², estabeleceu um comitê para definir uma política de ação conjunta, composta por representantes de diversos ministérios, entre eles os da saúde, trabalho, previdência social e educação, bem como a participação de federações nacionais, das classes empresarial e trabalhadora, de especialistas, das lideranças comunitárias, devidamente credenciados, e pessoas de notório saber, além do Diretor-Geral CENESP (BRASIL, 1985, art.2). O decreto considerava as garantias previstas na Emenda Constitucional nº 12/78, sendo sua principal finalidade a fim de aprimorar a educação especial para o atendimento das pessoas descritas como “[...] portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotadas”, além de evidenciar seu anseio pela reabilitação e integração social

¹² Revogado pelo Decreto nº 94.806, de 1987.

para o mercado de trabalho” (BRASIL, 1978).

Para além da articulação entre as reivindicações das pessoas com deficiência, havia ainda a necessidade de articulação entre os ministérios para atender as especificidades desse público. Esse movimento fomentou a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) pelo Decreto nº 93.481, de 29 de Outubro de 1986, vinculada ao Gabinete Civil da Presidência da República. O principal objetivo era de realizar a coordenação interministerial, desenvolvendo estratégias internas e estruturais que articulasse o trabalho interno dos diferentes setores sociais e potencializasse a capacidade interna de cada setor de lidar com a questão. Entre as ações da CORDE, a promoção de câmaras técnicas foi um recurso importante para a efetivação das consultas às bases. A iniciativa propiciou espaços para debates e a organização de eventos como congresso e seminários que traziam a pessoa deficiente como objeto principal de discussão (LANNA JÚNIOR, 2010).

No ano seguinte a CORDE é integrada a Secretaria de Planejamento e Coordenação da Presidência da República pelo nº 94.431 de 11 de Junho de 1987¹³. No mesmo ano é criado o Conselho Consultivo da CORDE, pelo Decreto Nº 94.806, de 31 de Agosto de 1987¹⁴, com o intuito de ser um instrumento de intermédio para a elaboração da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, substituindo o comitê estabelecido em 1985. Desta vez prevendo sua composição incluindo 6 representantes das instituições interessadas, mantendo sua finalidade inicial.

Em 1988, a abertura política, decorrente do processo de redemocratização, possibilitou a participação na elaboração da Constituição Federal por meio das audiências públicas compostas por comissões que tratavam dos interesses de ordem social. Nesse cenário muitas das solicitações feitas pelos representantes das pessoas com deficiência foram atendidas, entretanto em um primeiro momento a redação propunha um capítulo exclusivo aos direitos dessa coletividade, remetendo a ideia de que o deficiente era um sujeito a parte da sociedade. Isso se mostrava diversamente ao ideal defendido pela inclusão, como um indivíduo que faz de parte

¹³ Revogado pelo Decreto de 5 de Setembro de 1991.

¹⁴ Revogado pelo Decreto nº 214, de 12 de Setembro de 1991.

da sociedade. Tendo essa premissa como princípio o texto não foi aprovado e a legislação atual prevê a seguridade de direitos “sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, art. 5), sendo que essa garantia perpassa por todos os âmbitos sociais e capítulos constitucionais (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em seu capítulo dedicado à educação fica posto o dever do Estado em efetivar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208. Inciso III). O AEE refere-se ao atendimento às especificidades do educando por meio da adaptação dos métodos e instrumentos pedagógicos, como uma ação complementar a educação escolar que deve acontecer em todos os níveis de ensino e prioritariamente na instituição escolar de origem do educando, invariavelmente no contraturno.

Ainda que as disposições da Constituição Federal apresentassem um avanço, até aquele momento não se tinha claro qual seria a repartição pública a qual a CORDE pertencia, sendo pela segunda ocasião remanejada, desta vez pelo Decreto nº 95.816, de Março de 1988, que transferiu a coordenadoria à Secretaria de Administração Pública da Presidência da República. Meses depois é realizada um novo deslocamento, por meio do Decreto Nº 96.634 de 02 de Setembro, tornou-se parte do Ministério da Habitação e do Bem-Estar Social.

A dubiedade com relação à subordinação da CORDE perdurou por mais tempo. Em 16 de março de 1989 foi incluso ao Ministério do Interior pela Lei Nº 7.739. Em 1990 realocada através do Decreto Nº 99.244, no dia 10 de maio no Ministério da Ação Social. Em 1992 voltou ao Ministério do Bem-Estar Social por meio da Lei Nº 8.490 e passa a ser parte do Ministério da Justiça, como Departamento vinculado à Secretaria dos Direitos da Cidadania através da Medida Provisória Nº 813, de Janeiro de 1995.

A estipulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, é aprovada como um avanço para a Educação Especial, tendo para essa modalidade de ensino um capítulo exclusivo, com três artigos. A LDBEN (1996) define o que é Educação Especial, qual seu público, garante o apoio especializado desde a Educação Infantil com docentes capacitados, bem como a organização de métodos e recursos que atendam os educandos com NEE, o acesso a programas

sociais suplementares e o apoio técnico e financeiro a instituições privadas sem fins lucrativos que atuem exclusivamente com a Educação Especial.

Em 1999, foi criado por meio do Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), um conselho consultivo e deliberativo da CORDE que, para sua representatividade legítima, era composto apenas por pessoas deficientes que tinham como objetivo primeiro a implementação de uma Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Essa política foi de fato instituída pelo Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999, que revogou o decreto de criação do CONADE¹⁵. Como conselho (todavia conservando-o vinculado ao Ministério da Justiça), regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que trata do apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e reorganizou o CORDE.

Pelo Decreto nº 3.382, de 14 de março de 2000, a CORDE deixa de ser um departamento e torna-se uma Coordenação-Geral do Departamento de Promoção dos Direitos Humanos. Em 1º de janeiro de 2003, a antiga coordenadoria é mais uma vez reposicionada nessa ocasião, mediante a Medida Provisória Nº 103, juntamente com a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos para a Presidência da República, tendo o CONADE como órgão colegiado.

Relevante observar que, apesar dos diversos decretos, leis e ações, que afirmam o incentivo e apoio financeiro às iniciativas privadas, comunitárias e à garantia de atendimento especializado no contra turno, somente em 2007, por meio do Decreto nº 6.253, de 13 de Novembro de 2007, há a disposição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), legitimando o cômputo de dupla matrícula¹⁶ para os alunos com NEE.

De encontro a essa medida apresenta-se o Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008, que dispõe sobre a ampliação do AEE “[...] aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

¹⁵ Em 2003 a CONADE passou a ser um órgão colegiado vinculada à então Secretaria Especial dos Direitos Humanos pela Lei 10.683, de 28 de maio, essa lei foi editada pela Medida Provisória nº 483, passando a denominar o Conade como Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

¹⁶ Redação dada pelo Decreto nº 6.278, de 2007

superdotação (BRASIL, 2008)”, para tal, é prevista a implantação de salas de recurso multifuncionais, formação continuada de professores para o AEE, formação de profissionais para a educação inclusiva, promoção da acessibilidade arquitetônica e estruturação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais.

Em 2009 a antiga CORDE ainda era remanejada, foi promovida a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, criada através da Lei Nº 11.958, de 26 de junho, com atribuições e estrutura regimental aprovadas no Decreto Nº 6.980, de 13 de outubro de 2009. No ano subsequente é aprovado o Decreto nº 7.256, de 4 de Agosto de 2010 aprovando a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ainda vinculada a Secretaria de Direitos Humanos, todavia, dotado de mais autonomia e coordenações próprias, situação que permanece vigente.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A segunda metade do século XX foi marcada pela intensificação das relações internacionais no período pós II Guerra Mundial, isso porque diversos países sofreram com a crise do sistema capitalista, promovido pelos altos gastos com a indústria bélica e a ausência de mão de obra, diante deste cenário surgia as agências internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial, que passaram a regulamentar e financiar ações globais que pudessem recuperar as nações que sofriam com os efeitos pós-guerra.

Valendo-se dos diversos acontecimentos e movimentos sociais desse período, concomitante com as ideias humanistas, essas organizações têm dado subsídio às ações que trazem como preceitos a promoção de condições mais igualitárias de vida em todos seus aspectos sociais, elevando a discussões de temas como a deficiência e equidade, materializando-se em declarações e decretos que influenciam diretamente a agenda política de seus signatários.

Pode-se afirmar que as agências internacionais foram criadas para auxiliar na recuperação de um modelo econômico e político, suas ações propostas não teriam por finalidade, senão, a manutenção desse modelo reprodutor capitalista. Dito isso, a aceitação das deliberações propostas pelas agências internacionais devem ser analisadas considerando a impossibilidade de neutralidade nas metas e orientações.

Nacionalmente a presença dessas agências pode também ser percebida na expansão de ações voltadas aos deficientes, visto que apesar da existência de instituições voltadas ao atendimento de pessoas deficientes, somente a partir da década de 1950, com esse movimento de globalização, o tema se torna recorrente em nossas políticas públicas, materializando-se por meio das campanhas de reabilitação e serviços sociais promovidos pelo Estado. Como já pontuado, o olhar sobre esse assunto se deu como consequência de uma série de episódios tais como: o prejuízo financeiro causado pela manutenção dessas instituições e pela improdutividade dos indivíduos institucionalizados realçada pela diminuição de mão de obra na situação pós-guerra, e a interferência internacional impulsionada pelo

movimento de globalização e pela recente Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH).

A DUDH é um documento assinado por todos os países que compõe a ONU, escrito em 1948, proclama a igualdade de todos os homens (art.1) e os direitos básicos de todos, reconhecendo a dignidade, a igualdade de direitos de condições e acesso às funções públicas, bem como a garantia da participação nas decisões públicas de seu país (ONU, 1948, art.21). A igualdade de direitos reconhecida pela Declaração tornou-se a base para a seguridade de acesso a todos os serviços oferecidos na sociedade. É interessante ressaltar que, todas as convenções internacionais que ocorreram após DUDH tiveram sua origem fundamentada nas disposições postas nessa Declaração de 1948.

Com o período de redemocratização brasileira, a Constituição Federal promulgada em 1988, vale-se dos preceitos postos na DUDH e proclama a igualdade de direitos, deveres e condições de acesso aos serviços públicos, entre os quais se encontra a educação que deve ser ministrada “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205), para tal o Estado se dispõe a ofertar o Atendimento Educacional Especializado aos alunos diagnosticados com algum tipo de deficiência.

Em 1989 é ratificada a Lei nº 7.853, que estabelece normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais, a fim de efetivar sua integração social, reafirmando os princípios postos na Constituição e seu compromisso com a seguridade do acesso à educação, âmbito no qual ficou determinado a Educação Especial como modalidade educativa de oferta obrigatória nas instituições públicas e privadas, em ambos os casos deve compreender todas as outras modalidades de ensino e estabelecer “[...] currículos, etapas e exigências de diplomação próprios” (BRASIL, 1989, art.2).

Reconhecendo a relevância da função social da educação, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990, que reconhece a necessidade de universalização do acesso à educação básica, sem nenhum tipo de distinção, afirmando um compromisso em particular a

superação das desigualdades nos grupos minoritários, sendo posto como:

[...] Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação (UNESCO, 1990, p.4).

Nota-se que entre aqueles caracterizados como excluídos não são mencionadas as pessoas deficientes, de modo geral, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem composta por 10 artigos faz alusão a educação voltada às pessoas deficientes em apenas um de seus itens, sendo apresentada de modo genérico e superficial no artigo que se refere à necessidade da universalização do acesso e a promoção da equidade à educação, pontuando apenas que:

[...] 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 (UNESCO, 1990, p.4.).

É pertinente a observação de que apesar de mencionar a necessidade de uma “atenção especial”, apenas adotar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação, não garante de modo algum a qualidade ou a inclusão escolar desses alunos, visto que não basta a presença no espaço escolar para que o educando aprenda, ou ainda participe da vida escolar, sendo necessário muito mais do que isso. A inclusão de fato depende de uma série de adaptações metodológicas, estruturais e atitudinais que não foi apresentada como foco em Jomtien.

À universalização proclamada por essa declaração cabe a crítica realizada por Albuquerque (2012), que enfatiza a expansão do ensino reconhecida como necessidade diante do anseio pelo desenvolvimento econômico e capital do países emergentes, uma vez que por meio do encorajamento ao ensino de conteúdos básico que podem colaborar para a minimização das desigualdades e da miséria, há a contribuição para a melhoria das condições e o incentivo para o consumo, sendo esse um preceito necessário para a manutenção do capitalismo.

Após declaração de 1990, tendo em vista a necessidade de expor de modo mais específico e substancial o atendimento voltado a esse público a Conferência de 1990 culminou na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca no ano de 1994. O documento produzido na ocasião é conhecido com Declaração de Salamanca, sendo referenciado por muitos como um marco para a regulamentação do ensino às pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) por reconhecer para além da ideia de integração, a necessidade de inclusão social.

A Declaração de Salamanca (1994) foi publicada no mesmo ano que a Política Nacional de Educação Especial, enquanto a primeira apresenta ações que apoiam e defendem direitos sociais por meio da inclusão, o segundo documento demonstra um retrocesso ao orientar a “integração instrucional”, isto é, propõe o atendimento de alunos no ensino regular restrito aos indivíduos capazes de realizar as atividades curriculares “[...] no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (DUTRA, 2008, p.3).

Apesar de representarem conceitos diferentes, esses dois termos coexistem em nossa política nacional, entretanto diferenciá-los é de suma importância, o conceito de integralização, como já exposto, busca a normatização, tentando oferecer aos indivíduos por meio de reabilitação recursos suficientes para que essa possa ter uma vida o mais próxima do normal possível, desta forma deposita sobre o indivíduo a responsabilidade de adaptar-se a sociedade.

Enquanto a inclusão equivalente a um processo pelo qual a sociedade organiza-se para incluir o deficiente concomitantemente com a capacitação do indivíduo, a fim de assumir seu papel social, desta forma a adaptação é recíproca, “[...] um processo bilateral no qual tanto a pessoa ainda excluída, quanto à sociedade, buscam equacionar problemas, buscar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (PACHECO; ALVES, 2007, p. 246).

Essa ideia submete a sociedade a uma situação de autoanálise no que concerne aos empecilhos introduzidos ou acentuados pela própria organização social, favorecendo a conscientização, e requerendo por meio desta, as adequações necessárias para oportunizar as condições para a participação social a todos os cidadãos, efetivando o princípio de igualdade de direitos (ONU, 1948, art. 2º).

A Declaração de Salamanca dá ênfase ao ensino inclusivo e reafirma o compromisso propalado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) de que de educação é um direito de todos os indivíduos, e, portanto “[...] os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades [...]” (UNESCO, 1994, p. viii).

O Documento que reúne vinte cinco organizações internacionais e teve noventa e dois países representados durante três dias de discussões, discorre sobre a necessidade de garantir uma educação para crianças, jovens e adultos com NEE inclusos na Educação Básica, reafirmando aos governos dos países signatários que a implantação de políticas educacionais nacionais devem ser guiados pelas orientações firmadas nessa declaração.

Somente a partir da Declaração de Salamanca, o termo NEE passou a ser empregada nas políticas nacionais, apesar disso essa nomenclatura havia sido utilizado pela primeira vez em 1978, no Relatório Warnock (original Warnock Report), sendo esclarecido posteriormente na Inglaterra em 1981, com seu ato educacional (original *Education Act*) que prevê disposições relativas à educação de crianças com NEE e define estas como sendo crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem que requerem algum tipo de intervenção educativa adaptada (SANCHES; TEODORO, 2006, p.64).

Essa nova conceptualização excede os limites do atendimento da Educação Especial, que deixa de ser algo exclusivo daqueles que são diagnosticados com alguma deficiência, desvinculando-se dos parâmetros médicos de verificação, e passa a se referir, também aos educandos que possam apresentar dificuldades escolares e que, portanto possuem NEE, seja momentâneas ou permanentes.

Conforme o disposto na Declaração de Salamanca e sua Estrutura de Ação em Educação Especial todos educandos devem ter a opção de serem atendidos em classes regulares de ensino, sem qualquer tipo de distinção (UNESCO, 1994). Essa comunhão de espaços comuns é posto como meio para a efetivação de uma educação inclusiva, que auxiliaria na eliminação de práticas e posicionamentos discriminatórios.

Toda essa atenção posta nas instituições de ensino como ambiente capaz de

princípios que tenham o poder de solucionar problemáticas sociais como a exclusão e desigualdade, evidencia a ideia de que a educação é um setor a parte da sociedade, e que, portanto, pode por meio do ensino superar contradições criadas pelo modelo de organização social, econômica e política defendida pelas próprias agências. Os princípios apresentados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos e pela Declaração de Salamanca, como a equidade e igualdade de condições de acesso aos serviços públicos, em especial ao sistema de ensino, sustenta a ideia de que por meio da educação inclusiva consolidar uma sociedade inclusiva, considerando apenas a influência que a educação pode exercer sobre a sociedade, sem refletir sobre a situação inversa.

A educação é fruto da sociedade, e como tal mantém uma relação dialética intrínseca, em vista disso não cabe a uma única instituição a responsabilidade de promover mudanças que são resultado do modelo de organização social vigente, tal como afirmado pela Declaração de Salamanca:

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p.1)

Afirmações como esta exprimem o entendimento de que se cria uma sociedade inclusiva a partir da escola, sem considerar o contexto em que essa instituição atua.

De fato, é necessário que as instituições escolares encorajem ações que busquem atingir esse objetivo, mas a escola por si só não possui recursos suficientes para mudanças estruturais. Além disso, destacamos que a maior problemática em aceitar a idealização da escola como instituição soberana e capaz de resolver as contradições criadas pelo sistema capitalista, é a culpabilização de uma única instituição diante do fracasso, sem a devida análise de todos os fatores que podem ter auxiliado nesse processo.

Além disso, a adoção da ideia de que são oferecidas a todos os indivíduos as mesmas oportunidades acaba ocultando as desigualdades sociais na medida em

que ao ensino são atribuídas características meritocráticas, ou seja, naturalizam-se as dificuldades que são potencializadas pelo modelo econômico, ou mesmo tempo em que se adere à ideia de que oferecendo o acesso educacional a todos, essas dificuldades podem ser superadas (ALBUQUERQUE, 2012). Caso não seja recorremos a culpabilização das práticas individuais, seja do indivíduo que não atingiu a média necessária, seja dos docentes e/ou gestores das instituições, mas raramente do sistema de ensino que não é capaz de abranger e solucionar tantas problemáticas.

A ideia de um ensino pautado na perspectiva de uma educação inclusiva é de fato a projeção do modelo ideal de ensino, mas infelizmente acaba tornando-se alvo de críticas constantes, isso porque não são fornecidos pelo Estado instrumentos suficientes para que esse modelo de ensino seja efetivado. Sobre a percepção da escola como instrumento ímpar a sociedade e capaz de promover as transformações sociais que esta necessita:

[...] Com base nessa concepção reducionista, essas instituições pressupõem que a adequada interferência nas questões humanitárias – o respeito às liberdades individuais, a compreensão, a tolerância, a amizade e a solidariedade, são consideradas suficientes para a minimização ou até superação desses desequilíbrios – que são primeiramente, de ordem social. (ROMERO; NOMA, 2014, p.8)

A partir dessa concepção podemos caracterizar as declarações internacionais proposta como políticas ambíguas, que promove avanços ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção estrutural de modelo social que cria situações de exclusão.

Desse modo, o ideário da inclusão educacional de orientação neoliberal, longe de significar a amenização das desigualdades sociais, expressa uma prática social que confere legitimidade ao sistema de reestruturação capitalista para manutenção da ordem classista. Em consequência disso, padece de um limite histórico, pois não tem como realmente criar as condições necessárias para a concretização dos direitos universais para além dos limites da sociedade de classes (ROMERO; NOMA, 2014, p.9).

Como complemento à Declaração de Salamanca é apresentado a Estrutura de Ação em Educação Especial que vai ao encontro dos preceitos

descentralizadores e afirma que o mérito das escolas inclusivas não se apoia em sua capacidade de promover uma educação de qualidade a todos os educandos, mas sua potencialidade em eliminar atitudes discriminatórias, gerar comunidades acolhedoras e inclusivas.

Para complementar essa ideia, a Estrutura de Ação traz itens voltados à conscientização pública e o envolvimento da comunidade, e defende o envolvimento de todo cidadão na equalização de oportunidades, da qualidade no atendimento em todos os setores públicos, incluindo a educação, apresentada em seu item 56, como sendo não apenas de responsabilidade do Ministério da Educação, mas também da colaboração e mobilização da comunidade e de organizações voluntárias como agentes auxiliares e suplementários, tais como previsto pela Constituição (BRASIL, 1988, art.205), LDBEN (BRASIL, 1996, art.2 e art.60) e pelo Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999, art.5, art.14 e art.16).

Pouco tempo após a Declaração de Salamanca, aprovou-se em terras brasileiras a Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em seu art.58, reafirma a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, que perpassa todos os níveis de ensino, à qual é dedicado o Capítulo V desta lei, um avanço considerável com relação a primeira versão da LDBEN, promulgada pela Lei nº 4.024/61, que se limitou a garantir o subsídio às iniciativas privadas e a reiteração de que quando possível o atendimento educacional aos “excepcionais” deveria acontecer no sistema geral de educação (BRASIL, 1961, art.88 e 89), na redação dada em 1971, Lei nº 5.692, surge à perspectiva de um “tratamento especial” (BRASIL, 1971, art.9).

Ao mesmo tempo em que é possível notar a influência da Declaração de Salamanca na LDBEN de 1996, como com o emprego da terminologia “educando com necessidades especiais”, a lei ainda sugere a integração, utilizando a sentença como sinônimo de inclusão (BRASIL, 1996, art. 58, § 2º e art. 59, Inciso III e IV), algo frequente também na Estrutura de Ação da declaração, que repetidamente refere-se à integração social e escolar, e por vezes abandonam o termo “Necessidades Educativas Especiais” ou “Necessidades Especiais”, e utilizam “pessoas portadoras de deficiência” (UNESCO, 1994, p. 5-8).

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência é apresentada pelo Decreto nº 3.298/99, que considera como deficiência as perdas ou anormalidades fisiológicas, anatômicas, estruturais ou de funções psicológicas que dificulte ou impeça o desempenho de alguma atividade, dentro de um padrão de normalidade. E entende como sendo de responsabilidade do Poder Público assegurar o pleno exercício dos direitos básicos e acesso aos serviços sociais a todo cidadão, tem em suas diretrizes o estabelecimento de mecanismos que proporcionem a inclusão social, bem como sua “inserção econômica” (BRASIL, 1999).

Essa política de integração considera as Parcerias Público-Privadas (PPP), bem como acolhimento das declarações internacionais em suas diretrizes, onde define “[...] adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta Política” (BRASIL, 1999, art.6), corroborando com as tendências apontadas nas declarações de Salamanca e sobre educação para todos.

Há de se observar que, ao realizar uma análise de todo o processo histórico com relação ao atendimento de pessoas com deficiência, nota-se a falta de responsabilização do Estado com relação ao atendimento da necessidade e do acesso aos serviços sociais, o que começa a mudar mediante a pressão dos movimentos sociais e das necessidades do próprio modelo econômico, entretanto essa mudança começa a ocorrer quando a iniciativa privada já estava na vanguarda desse atendimento, principalmente no setor educacional.

Por consequência, ao adentrar no movimento de inclusão escolar, o Estado assume o papel de subsidiador de instituições privadas, enquanto lentamente tenta atender essa nova demanda no serviço público, a concessão feita a essas instituições mediante a falta de estrutura do Estado acaba por fomentar suas ações promovendo-as ainda mais.

Desta forma, apesar da política de integração apontar a preferência em ofertar a Educação Especial na rede regular de ensino para todos os educandos com necessidades educacionais especiais, bem como já havia sido posto em outras leis e decretos, na prática a aplicação de verbas públicas em instituições de iniciativa privada, vai contra a ideia de atendimento desses educandos nas turmas

de ensino regular.

Segundo informações obtidas pelo Censo Escolar de 1998, “[...] 48,2% dos estabelecimentos de educação especial eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais [...] nessa distribuição: 53,1% são da iniciativa privada” (BRASIL, 2001, p.62), os dados divulgados mostram a discrepância quantitativa entre as iniciativas estatais nos diferentes níveis de poder público e as iniciativas privadas, evidenciando a necessidade de atuação da União.

Cumprindo com o disposto no art. 214 da Constituição Federal e os artigos 9º e 87 da LDBEN, que incumbem a União de implementar um Plano Nacional de Educação (PNE), sendo exposto neste último artigo a necessidade deste plano estabelecer metas para o decênio seguinte em concordância com aquilo que é previsto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), entra em vigor em 9 de Janeiro de 2001 a Lei nº10.172, que implementa o PNE (BRASIL, 2001).

Advindo de dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), o PNE foi apresentado como um documento subsidiário fundamentado nas lutas e princípios de movimentos que defendem uma sociedade mais justa e que contempla as várias dimensões que influenciam o âmbito educacional. Ainda em sua apresentação, seus redatores destacam a relevância dos documentos resultantes das conferências realizadas pela UNESCO, em especial a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2001, p.7).

Expondo as influências exercidas pela Declaração de Salamanca (1994) que aponta em sua Estrutura de Ação a necessidade de incorporar o tema aos planos nacionais, o PNE evidencia a Educação Especial em capítulo próprio, no qual estabelece 28 metas e objetivos para essa modalidade de ensino, ressaltando o reconhecimento do direito de acesso de todos os indivíduos a educação e que no caso de educandos deficientes o atendimento sempre que possível deve ser realizado em escolas de ensino regular, “[...] ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento” (BRASIL, 2001, p.61).

Vede a contradição de nossa legislação, aderindo à Declaração referida há o consenso com suas ideias, que expõe em sua redação a premissa de que todos possuem formas distintas de aprendizagem, bem como podem apresentar as NEE,

que não são características ou condições exclusivas das deficiências, destarte qualquer educando pode apresentá-las em qualquer período da vida de modo permanente ou temporário, sendo assim a Educação Especial nada mais seria do que um modelo educacional capaz de atender a todos, independente de deficiências, síndromes ou transtornos (UNESCO, 1994).

Além disso, pode-se observar que, ao mesmo tempo em que há o encorajamento de matrículas nas classes regulares, tanto no PNE quanto na Estrutura de Ação da Declaração de Salamanca, há também a ressalva para os casos excepcionais, “[...] Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (UNESCO, 1994, p.7, grifo meu).

A contradição também pode ser notada na questão referente a destinação de verbas públicas à instituições de iniciativa privada. Esse tópico presente no PNE é justificado na edição apresentada por Santos (2001) no trecho:

[...] Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa (SANTOS,2001, p.65).

O argumento principal dessa afirmação deixa de fazer sentido quando nos remetemos aos princípios que regem o ensino brasileiro, no qual encontra-se a gestão democrática , presente no art. 206 da Constituição e nos artigos 3º e 14 da LDBEN, onde fica posto a garantia da implementação de órgãos colegiados que viabilizem a participação da comunidade e por conseguinte a participação dos pais. (BRASIL, 1988, art. 206, inciso VI), (BRASIL, 1996, art. 3, inciso VIII), (BRASIL, 1996, art. 14).

Para além dessas considerações, a redação feito por Santos (2001) para a apresentação do PNE também discorre sobre a formação de professores da educação especial, alegando que, em decorrência dos cursos de formação que as

instituições de ensino comumente ofertam, 73% desses profissionais possui curso específico para a Educação Especial, no entanto o texto não informa qual a natureza do curso de formação desses profissionais nem suas especificidades, deixando a informação um tanto quanto vaga (SANTOS, 2001, p. 123).

Ainda sobre a formação dos profissionais que atuam nessa modalidade, é reconhecida a necessidade de todos estarem aptos a lidar com as NEE, afirmando que “[...] em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais” (SANTOS, 2001, p.63), estabelecendo como vigésima meta a inclusão e/ou ampliação de habilitações específicas na graduação e pós-graduação para a formação de profissionais especializada em Educação Especial. Em seu capítulo dedicado ao magistério, o PNE estipula a inserção de questões relativa à educação de educando com NEE como princípio na oferta de cursos de formação a nível médio e superior.

No mesmo ano em que o PNE foi definido, foi divulgado o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº17/2001, que tem como tema as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o documento sugere a aplicação de estratégias pedagógicas diversificadas, que possam atender as necessidades dos educandos a fim de garantir a inclusão escolar. Em é delimitado o entendimento que se traz a respeito dos termos integração e inclusão, pontuando-os como:

[...] Inclusão: Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva (BRASIL, 2001, p.18).

Para além dessas definições, é demarcada a concepção de escola inclusiva, indicada como uma nova postura, adotada em todas as etapas do ensino e aprendizagem, ou seja, no currículo, metodologia e atitudes dos profissionais, bem como na avaliação, promovendo ações que possibilitem a inclusão de modo pleno, não garantindo apenas a matrícula de todos os alunos, mas proporcionando o suporte necessário para a atuação pedagógica adequada.

O parecer nº17/2001 pontua como sendo um grande desafio a garantia de acesso aos conteúdos básicos a todos os indivíduos, sendo necessário pensar para além da igualdade de acesso é primordial que se pense sobre a equidade, o acesso ao currículo escolar adaptado às diversas NEE é a efetivação desse direito. Para tal, é de suma importância que haja nas instituições profissionais capacitados para esse trabalho de organização de metodologias e atividades que possibilitem que por vias alternativas todos os educandos desenvolvam suas potencialidades e alcancem os objetivos propostos.

Ao tratar sobre os profissionais da educação ressalta sua relevância na construção de uma escola inclusiva, seja na elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição ou no exercício da docência, para categorizar os docentes fundamenta-se no inciso III do art. 59 (BRASIL, 1988), que menciona os professor de classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. O primeiro refere-se àqueles que em sua formação (no nível médio ou superior) tiveram contato com conteúdos ou disciplinas sobre educação especial, e os profissionais especializados são aqueles que tiveram essa formação em cursos de licenciatura em educação especial a pós-graduação no tema, que assumiria a função de auxiliar o trabalho junto ao aluno com NEE dentro da classe regular, ou em casos específicos em classes especiais e no atendimento no contraturno.

Para o melhor aproveitamento do aluno, é sugerido o atendimento multidisciplinar, e é reconhecido o termo NEE em sua amplitude, considerando as dificuldades de aprendizagem que não estão necessariamente ligadas a condições biológicas, “[...] considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares” (BRASIL, 2001, p.20).

[...] Dessa forma, a educação especial – agora concebida como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p.21)

O papel da educação especial redefinido nesse trecho é corroborado em 2005, com a publicação do Documento Subsidiário à Política de Inclusão, que

refere-se a inclusão como um processo amplo que respeita e valoriza as diferenças, sejam elas sociais, culturais, físicas e/ou emocionais, considerando a inclusão uma prática que serve à todos os educandos, não apenas àqueles que com NEE.

O documento foi produzido com o intuito de subsidiar as ações pedagógicas no processo de transformação das instituições escolares brasileiras em inclusivas, tendo em vista “[...] o quanto instituições criadas para reger o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças” (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p.7), faz sentido, portanto ações que atuem justamente no âmbito em que muitos de nossas crenças e preceitos são criados, entretanto o que diverge dos demais documentos de modo significativo é o apoio dado aos docentes.

A publicação problematiza a responsabilização do professor como único fator determinante para o sucesso ou fracasso das normatizações propostas, justificando que o profissional diante dessa situação não é capaz de encontrar pontos de apoio e torna-se cético no que concerne às possibilidades de sucesso, e, por conseguinte assume uma posição de impotência frente às dificuldades. Como contraponto a esse cenário é sugerido o trabalho interdisciplinar como fundamental para a efetivação das políticas de inclusão.

O trabalho interdisciplinar é tratado como distinto do multidisciplinar (sugerido pelo Parecer 17/2001), sendo o primeiro referente a intervenção articulada entre diferentes profissionais, que trabalham em prol de um mesmo objetivo usufruindo de instrumentos e técnicas específicas de sua área, enquanto o segundo trata-se de uma intervenção fragmentada, nesse modelo uma mesma criança é assistida por diversos profissionais que traçam objetivos distintos e não há a articulação entre as ações (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p11).

Paulon, Freitas e Pinho (2005) expõe que não raro, as solicitações de uma equipe que possa auxiliar o docente só é utilizada como último recurso e por vezes a escola atua apenas como requerente dos serviços, promovendo assim a multidisciplinaridade fragmentada, destarte “[...] o papel da escola fica restrito ao encaminhamento para serviços outros que, via de regra, só reforçam a individualização do problema e desresponsabilizam àquela em relação às dificuldades do aluno” (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p.10), e que não

necessariamente auxiliam na eliminação das dificuldades escolares.

Além disso, segundo as autoras, as ações como essa pode agir no sentido inverso à inclusão, quando destacamos poucos alunos do demais alegando que aqueles alunos necessitam de apoio ou atendimento especial, na visão das autoras é preciso considerar o grupo no qual os educandos com NEE estão inclusos e realizar intervenções que permitam a participação de todo o grupo, direcionando críticas especialmente aos planejamentos e currículos funcionais, que chegam a ser sugeridos pelo Parecer 17/2001 “[...] Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum” (BRASIL, 2001, p.27), esse modelo de currículo é voltado ao desenvolvimento de competências sociais que ampliem as possibilidades de inclusão social e produtiva.

A inclusão escolar deve ser compreendida como um processo que vai muito além da matrícula em uma classe regular de ensino, há de se ter em mente que conforme exposto por Vigostki:

[...] Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos - mão, olho, ouvido - e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo de pessoa normal. (VIGOSTKI, 2011, p. 867).

Considerando essa premissa, a necessidade de adaptações extrapola as questões arquitetônicas e vão ao encontro de questões essencialmente didáticas, como a organização curricular, metodologias, formas de avaliação e de lidar com o grupo que compõe uma classe. É justamente pela indispensabilidade de tantas adequações que um grupo de apoio aos docentes ocupa um papel relevante.

Distanciando-se do trabalho interdisciplinar e focando novamente na relevância do docente as autoras tecem críticas à formação de professores, dando enfoque a simplificação e superficialidade dos conteúdos propostos e da falta de contato com a problemática, sendo a falta de preparo profissional um dos empecilhos mais referenciados para a não efetivação das políticas de educação inclusiva, no entanto em oposição a essas ponderações as autoras ressaltam que

independente de sua formação inicial, há de se dispensar atenção especial à formação contínua e ao apoio permanente que o docente deve dispor para a concretização das políticas (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

Para Paulon, Freitas e Pinho (2005) é de responsabilidade do Estado, por meio das políticas, garantir e viabilizar o acesso à educação e é compromisso dos agentes institucionais, respaldados pela organização de um conjunto de profissionais, a efetivação da inclusão por meio da interdisciplinaridade. Destarte a inclusão deve ser um processo comum aos vários segmentos sociais, não ficando não sendo posto como de responsabilidade única da escola ou do docente.

A Resolução 1/2002 do CNE estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e define em seu art. 6º que as especificidades dos alunos com NEE a ser contempladas de modo amplo, propiciando discussões que envolvem seus aspectos culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano devem ser consideradas na elaboração do projeto pedagógico desses cursos (BRASIL, 2002, p.3).

Ampliando essa normatização as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, proposta pelo parecer 5/2005, esclarece que as necessidades contemporâneas exigem a expansão de disciplinas e atividades curriculares na formação de docentes, de modo que contemple, entre outros temas a inclusão escolar e as NEE, proporcionando a compreensão das políticas de inclusão escolar e suas implicações na organização escolar como um princípio de trabalho fundamental para a efetivação da democratização da educação, entre seus artigos há o reconhecimento e respeito às diferenças, de qualquer natureza, postos como aptidões que o egresso do curso de pedagogia deve ter, situando a adoção desse paradigma como uma postura ética e profissional (BRASIL, 2005, p.12). O parecer define ainda que o tema será abordado de acordo com as necessidades de seu contexto, não caracterizando nenhum tipo de habilitação específica, apenas discussões de temas relativos à população marginalizada que deve ser comprovado pelo histórico escolar do egresso.

As Diretrizes atuais do curso de Pedagogia constam no Parecer 03/2006, que referir-se ao tema em seu art.8º, no qual limita-se em citar:

[...] Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: [...] atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006, art. 8º, Inciso III).

A citação acima coloca o estudo da “educação de pessoas com necessidades especiais”, como integralização que pode ser efetivada por meio de atividades complementares, sendo portanto opcional o modo como esse estudo se dará, ademais, especial não é citada pelo documento, sendo o objetivo do curso de pedagogia a formação de docentes aptos a atuar nas etapas da Educação Básica e nas áreas que sejam necessários conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, art. 4º).

Em 2008, a antiga Secretaria de Educação Especial (Seesp), publicou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que tal como o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005), tem como objetivo orientar os sistemas de ensino para promoção do atendimento às necessidades educacionais especiais, a garantia de transversalidade da educação especial, a formação de profissionais, adaptações que possibilitem acessibilidade e a participação da comunidade na efetivação da inclusão.

Décadas após o início dos movimentos em prol da garantia de igualdade de direitos, equidade de acesso e qualidade no atendimento à pessoas com deficiência pelos serviços público, o discurso que ecoa na legislação ainda parece o mesmo, o documento divulgado em 2008 ainda tenta concretizar as medidas previstas em na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 e pela Declaração de Salamanca em 1994.

A dificuldade em atingir os objetivos elementares dessas políticas e recomendações pode ser pensada a partir de dados apresentados pela própria

Política de Inclusão:

[...]Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006 (SEESP, 2008, p.12).

Com base nos dados apresentados na citação acima, em 8 anos o atendimento nas classes regulares de ensino aumentou em 640%, para uma expansão tão significativa é necessário um investimento financeiro e de recursos humanos igualmente significativo, sobre o qual em nossas políticas que incentivam as ações inclusivas apenas legislou no Decreto nº 6.253, de 13 de Novembro de 2007. Destarte, os números ostentados como grandes avanços acabam apenas evidenciando o desencontro entre o discurso político e a realidade do sistema de ensino.

Partilhando de muitos tópicos presentes do Decreto nº 6.571/2008, a adaptação de recursos e métodos assegurada pelo Decreto nº 7.611/2011, que prevê a garantia de apoio especializado, assegurando de adaptações que atendam as necessidades individuais, tanto no que concerne a estrutura física e arquitetônica, quanto na elaboração de recursos educacionais acessíveis, bem como o aprimoramento do atendimento educacional especializado com a implementação de sala de recursos multifuncionais, formação continuada de professores e gestores na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), (BRASIL, 2011).

Para além da normativa citada, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, reorganiza encaminhamentos para a educação especial e o AEE, considerando como público alvo os educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação e reafirmando como dever do Estado a garantia de atendimento educacional que forneça as adaptações necessárias para a igualdade de oportunidades.

Para esse decreto a finalidade da Educação Especial é a garantia de apoio especializado que elimine os possíveis impedimentos para o processo de escolarização de seu público alvo, descrito como: pessoas com deficiência, com

transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, art. 1º). Entre os instrumentos para a efetivação da escolarização encontra-se o AEE, concebido como as atividades e recursos acessíveis ao educando, fornecidas a ele por meio das salas de recurso multifuncionais a complementar ou suplementar sua formação (BRASIL, 2011, art. 2º). Também é previsto o envolvimento da família como meio de garantir o pleno acesso e participação e atendimento das necessidades dos educandos na educação especial.

Tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência foi aprovado a nível federal pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, pouco depois do Estado do Paraná ter adotado seu estatuto (Lei nº 18.419/2015).

Na Lei 13.146 utiliza-se a mesma definição de pessoa com deficiência que o estatuto estadual acrescentando que se necessária uma avaliação da deficiência, esta será feita considerando seu caráter biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e sendo considerados os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, as limitações e restrições no desempenho de atividades e os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais. Para as avaliações o poder executivo deverá criar instrumentos.

O Estatuto compartilhada entre Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade o dever de garantir a educação de qualidade e reitera as afirmações do Decreto nº 7.611/2011 no que concerne ao AEE e a oferta de apoio escolar, ressaltando a obrigatoriedade desse atendimento também ser realizado pelas instituições privadas sem nenhum tipo de cobrança de valores adicionais, pontuando também a necessidade de articulação intersetorial na elaboração e implementação de políticas públicas.

No que concerne ao ensino superior, o estatuto versa sobre a disponibilização de mecanismos que possibilitem o requerimento de recursos de acessibilidade, tanto nos processos seletivos quanto no período de permanência para o ingresso quanto na permanência.

Em 27 de dezembro de 2012, pela Lei nº 12.764 é instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que determina que para todos os efeitos legais, a pessoa com TEA é

considerada pessoa com deficiência. Analisando as normativas anteriores a essa política podemos ponderar sobre as características apresentadas para a definição do público-alvo dessas publicações em que pessoas com TEA poderiam se encaixar, sem entretanto haver a menção direta ao transtorno, a título de exemplo podemos citar o Decreto nº 91.872 de 1985, que coloca como público-alvo “[...] portadores de deficiência, de problemas de conduta e superdotados” (BRASIL, 1985, Art. 1º).

No PNE/2001 a educação especial é destinada “[...] às pessoas com necessidades especiais na campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL, 2001, p.125), no Parecer 17/2001 as “[...] dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis” (BRASIL, 2001, p.18) são consideradas NEE.

Os educandos com TEA podem ser considerados como pertencentes às definições citadas na medida em que entre os sinais autísticos podem estar déficits no raciocínio abstrato e prejuízos qualitativos e quantitativos na comunicação. Características que podem ser consideradas como dificuldade de comunicação, deficiências sensoriais e problemas de conduta.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM, em sua primeira e segunda edição (1952 - 1968), apresentou o autismo como um sintoma da esquizofrenia infantil, somente em sua terceira edição, já na década de 1980, o autismo passa a ser considerado um “transtorno” que afeta múltiplas áreas de funcionamento humano, sendo então retirado da categoria de psicose e inserido na categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), termo adotado em nossas políticas que tratam da educação especial e do AEE, como o Decreto 6.571/2008 e na Lei 12.796/2013 que dá uma nova redação aos artigos da LDBEN referentes ao público-alvo da educação especial, nos quais o termo TGD passou a ser utilizado.

Poucos meses após a publicação da Lei 17.555/13 que aprova no âmbito do Estado as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, tal como o estatuto federal, prevê ações

intersetoriais (principalmente entre a saúde e educação) para o desenvolvimento e implementação das políticas e no atendimento à pessoa com TEA. A participação da comunidade na formulação e execução de campanhas educativas e de conscientização, bem como no controle social das políticas públicas da sua implantação, acompanhamento e avaliação, para tal a Lei 17.555/13 sugere a criação de Comitês Estadual e Municipal. Com relação ao incentivo à formação, capacitação de profissionais e estímulo à pesquisa científica propostos pela Lei 12.764/12, o estatuto estadual estabelece que as instituições de ensino estaduais devem auxiliar nesse processo, sendo as universidades auxiliaadoras na formação de profissionais aptos a diagnosticar o TEA, na elaboração e implementação de um cadastro das pessoas que possa auxiliar as pesquisas e as famílias e na promoção da inclusão dos educandos com TEA no ensino regular.

Em 2014 é aprovada a Lei nº13.005, que apresenta o PNE que está em vigência, sua quarta meta referente à educação especial visa:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.54).

Para atingir essa meta o plano estabelece dezenove estratégias entre as quais ainda estão a garantia de vaga na rede regular de ensino e o acompanhamento no AEE, o fomento a pesquisas voltadas ao desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos, e para a formulação de políticas públicas intersetoriais, a ampliação das equipes profissionais para atender o seu público-alvo e a parceria com as instituições filantrópicas e comunitárias.

Ademais, há no PNE, bem como nos Estatutos de proteção aos direitos da pessoa com TEA, a preocupação com a pesquisa voltada aos estudos demográficos e, no caso do plano, a identificação, mas detalhada das condições de acesso a educação especial e prevê na meta 4.14, o estabelecimento de indicadores de qualidade implementado pela portaria nº 243/2016, que apresenta uma série de critérios para o funcionamento e avaliação de instituições públicas e privadas que

atendem educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

4. A INCLUSÃO EDUCACIONAL EM PRÁTICA NAS UNIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Deve se ter claro que as políticas e ações planejadas para a escola vêm de fora do âmbito escolar, ao traçar metas e implementar programas o que se têm em mente são as condições ideais de ensino e aprendizagem, quando na realidade as condições objetivas podem ser diversas, interpeladas por muitas situações e circunstâncias que fogem ao que havia sido previsto.

Justamente por esse motivo entendemos que a escola deve ser pensada como integrante de um determinado contexto econômico, social, cultural e histórico com o qual mantém uma relação dialética, em que transforma seu meio e é transformado por ele, tal como pontuado por Albuquerque (2012). Concepção diferente do que pudemos verificar nas normativas, declarações e planos apresentados, que muitas vezes depositam sobre a escola toda a responsabilidade e possibilidade de transformação social e atitudinal que historicamente foi consolidada pelo modelo econômico e pelo próprio modelo institucional, como com as classes especiais.

Assim as políticas públicas propostas muitas vezes esquecem-se da função escolar de transmissão e apropriação de conhecimentos e conceitos científicos e escolares, e envolvem o ambiente escolar com objetivos e ideais que em suma são assistencialistas tal como proposto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, que entende que sendo ofertada uma educação de qualidade estará “[...]colocando-as a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar” (PARANÁ, 2015, art. 32.), algo que não depende apenas da educação escolar, mas de um conjunto de fatores e de ações que vão além da capacidade estrutural e funcional das instituições escolares, para as quais não é fornecido o apoio necessário para a efetivação desses objetivos.

Situações como a negligência e a discriminação são resultado de um processo histórico e está presente em instituições como a família, sobre a qual apesar de influenciar, a escola não tem controle, além disso, são consequência de um modelo econômico e social que inevitavelmente às estabelece e que por meios indiretos as mantém.

A citação utilizada para exemplificar a disfuncionalidade das instituições escolares está presente no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 18.419, foi regulamentado em 7 de Janeiro de 2015, destinado a estabelecer normativas a nível estadual que objetivam garantir o direito ao exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos, promovendo assim a inclusão social, o documento considera 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, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (PARANÁ,2015, art.3º).

E assegura a esse público o direito de opção pela matrícula nas escolas da rede comum de ensino ou nas escolas de educação especial, que é compreendida pelo Estado como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede comum para educandos com deficiência.

Tal definição e a própria possibilidade de optar pela rede regular ou escolas especiais é controversa as ideias propostas em outras normativas e a própria lei, de que reiteram que preferencialmente as matrículas devem ser feitas na rede regular de ensino, mas que é possível graças ao adjetivo presente na redação, assim a matrícula deve ser feito 'preferencialmente', o que abre brecha para as instituições de educação especial, que são financiadas pelo sistema público (BEDAQUE, 2011, p. 19).

Em seu capítulo referente à Educação Especial, o Estatuto da Pessoa com Deficiência reitera os compromissos já firmados a nível federal, reconhecendo-a como um processo que deve ser flexível e individualizado, e com auxílio de uma equipe multidisciplinar, podendo ser ministrada na rede públicas e privada, de modo transitório ou permanente, com a garantia de matrícula e participação de todas atividades escolares, sendo realizadas as adaptações necessárias para tal, impedindo qualquer situação de discriminação e garantindo o atendimento educacional especializado de caráter complementativo.

O Estatuto abrange também o ensino superior, no qual é orientada a inclusão de conteúdos ou disciplinas relacionados às pessoas com deficiência e preveem

para os alunos com deficiência a adaptação e tempo adicional para a realização de provas, inclusive no processo seletivo para o ingresso em cursos universitários, atividades que atualmente são realizadas na Universidade Estadual de Maringá (UEM) pelo Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (PROPAE).

Instituído em 1994, pela Portaria nº 1533/94-GRE, o PROPAE reúne docentes, pesquisadores, servidores, acadêmicos bolsistas e voluntários em prol da garantia do atendimento de apoio especializado e da inclusão coletiva efetiva e de qualidade, contribuindo com a formação, não apenas dos acadêmicos com NEE, como também com a formação dos envolvidos no processo de adaptação. O atendimento ocorre por meio de ações que viabilizam a permanência e a terminalidade aos acadêmicos da UEM com NEE, sejam permanente ou temporária, referente à locomoção, coordenação motora, visão, audição, a interação social e comunicação recíproca ou qualquer outra condição que demande a adaptação de recursos e métodos que atendam as necessidades individuais dos acadêmicos assistidos pelo programa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2011).

Por meio do projeto de monitoria especial, que consiste em uma ação mediadora realizada por um acadêmico monitor que cumpre 12 horas semanais de estudos e acompanhamento de seu monitorado, o projeto oportuniza a interação entre os acadêmicos promovendo a efetivação da inclusão social por meio de uma mudança atitudinal dos sujeitos integrantes da comunidade universitária. Sendo este um importante aspecto do trabalho desenvolvido no programa. Para além das atividades de adaptação, a prática social do programa proporciona à todos os envolvidos o contato com a diversidade favorecendo o desenvolvimento de sentimentos empáticos.

Atualmente o Programa está restrito ao atendimento de comunidade universitária, entretanto em 2011 eram atendidos aproximadamente setenta crianças e adolescentes da comunidade externa, que estavam entre 1º e 6º ano do Ensino Fundamental e apresentavam NEE, decorrentes ou não de uma deficiência. O apoio pedagógico era oferecido por meio do projeto de extensão intitulado 'Apoio pedagógico a Crianças e Adolescentes com Dificuldades Escolares'¹⁷, lotado no

¹⁷ O projeto foi encerrado em decorrência do corte de verbas públicas destinadas a universidade.

Departamento de Teoria e Prática da Educação da referida Universidade, contava com a participação de professores e acadêmicos para o planejamento de atividades com recursos variados que pudessem atender às necessidades específicas de cada aluno (CINTRA et al, 2012, p.104-105).

Apesar de não haver o acompanhamento durante as aulas o atendimento realizado pelos monitores é análogo ao auxílio de profissionais que atendem educandos de modo individual durante as aulas ministradas na classe comum, essa função recebe diferentes denominações¹⁸, no caso dos professores especializados na mediação de alunos com TGD temos o Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), trabalho organizado com base no Decreto Federal 7.611/2011 e nas recomendações para Educação Inclusiva, pelo departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional do Estado. Ao PAEE é atribuída a responsabilidade de adaptações do conteúdo, atividades e avaliações da sala regular, considerando todas as dificuldades emocionais, cognitivas e linguísticas, respeitando suas características individuais e lidar com as manifestações sintomáticas que o educando possa apresentar, bem como definir estratégias que possibilitem a convivência e participação no cotidiano escolar (PARANÁ, 2009).

Assim como a proposta de apoio pedagógico posta em prática pelo PROPAAE assemelha-se em muito ao AEE previsto em nossa legislação e que hoje é ofertado em todas as instituições públicas de ensino na cidade de Maringá, que dispõe das salas de recurso multifuncionais e de profissionais habilitados para o atendimento especializado ofertado no contra turno aos alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual, física, neuromotora, cegueira, surdez e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). A universalização desse atendimento é veiculada em meios oficiais da prefeitura e encontra-se como meta no Plano Municipal de Educação em vigor desde 19 de junho de 2015, pela Lei Municipal 10.024.

Para esse atendimento a Secretaria Municipal de Educação conta com o Centro Municipal de Apoio Especializado Interdisciplinar (CEMAE), inaugurado em

¹⁸ Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), para alunos com TGD; Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC) para alunos com Deficiência Física Neuromotor; Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa (TILS) para educandos com surdez; Guia Intérprete para o surdocego; Professor itinerante para o cego (PARANÁ, 2009).

dezembro de 2014, objetiva o atendimento multidisciplinar de alunos da rede municipal que apresentam NEE com profissionais da área de fonoaudiologia, psicologia, nutrição e pedagogia.

Para os alunos que frequentam o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio, o AEE atende os alunos de uma região, e não os alunos de uma escola específica, isto é, nem toda instituição de ensino Estadual possui a sala de recursos multifuncionais, o que promove o intercâmbio entre as escolas de uma mesma região, que recorrem às instituições “vizinhas” para assegurar o atendimento de seus alunos. Esse intercâmbio entre as escolas demonstra-se problemático na medida em que dificulta o diálogo entre os profissionais da sala regular e da sala multifuncional, o objetivo do AEE, conforme a legislação apresentada é complementar e/ou suplementar os conteúdos apresentados na classe de ensino regular e para que essa função seja cumprida o diálogo entre os profissionais é imprescindível, situação já relatada no estudo de caso de Azevedo (2006, p.87).

Segundo os resultados preliminares para o censo escolar de 2017, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), estão matriculados nas instituições estaduais que atuam em cidade de Maringá, 502 alunos que têm algum tipo de deficiência sendo: 253 matrículas no Ensino Fundamental; 156 no Ensino Médio e 103 no Ensino de Jovens e Adultos. Para atender esses alunos, no Censo Escolar de 2016, 21% das escolas da rede estadual dispunham de salas de recursos multifuncionais, estando 1% sem uso (INEP, 2016), (INEP, 2017).

Enquanto na rede municipal, em contraponto ao divulgado pela prefeitura, o Censo Escolar de 2016 contabilizou que em 20% das escolas municipais dispunham de salas de recursos multifuncionais, sendo que apenas 17% estavam em funcionamento para atender as 465 matrículas na rede municipal divulgadas pelos resultados preliminares do Censo de 2017. Esses educandos encontram-se divididos em: 33 matrículas na Creche (0-3 anos), 63 na Pré-Escola, 340 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 29 alunos no Ensino de Jovens e Adultos, das instituições privadas que atendem na cidade os valores são ainda menores, o Censo expõe que apenas 5% possuem salas de recursos multifuncionais e não havia nenhuma em uso (INEP, 2017).

Em discordância ao que foi divulgado pelo resultado preliminar do Censo Escolar de 2017, foi vinculado em notícia recente, na qual consta a participação da secretária de educação do município de Maringá, a quantidade de 499 crianças que “dependem de atenção especial”, dessas 127 são diagnosticadas como TEA, para os quais a prefeitura afirma haver uma docente apta para realizar o AEE. Além disso, na notícia ainda é informado que cada instituição escolar está capacitada de modo “operacional e pedagógico” para o atendimento do “aluno especial”. Entrando em contradição com o anunciado no site oficial da prefeitura e com a afirmação acerca do preparo de todas as unidades municipais, é vinculado que 19 instituições da cidade possuem a sala de recursos multifuncionais (O Diário, 2017), o que representa um índice ainda menor do apresentado pelo Censo Escolar (16,6%).

Além das baixas porcentagens apresentadas para a presença das salas multifuncionais na rede municipal, o Paraná é apontado pelo Censo Escolar de 2016, como o único Estado que possui menos de 70% das matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns, as matrículas nessas turmas representam 52,7% do total de educandos com deficiência matriculados no Estado, sendo o índice municipal menor do que este, totalizando 51,6 % (INEP, 2016).

A cidade também possui entidades de iniciativa privada para o atendimento educacional e interdisciplinar desses educandos, tais como Escola de Educação Básica Reynaldo Rehder Ferreira, fundada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Maringá (APAÉ), Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil (Anpacin), Escola de Educação Especial Albert Sabin (ANPR) e a Escola de Educação Especial Leo Kanner, criada pela Associação Maringense dos Autistas (AMA).

Fundada em 1992, a AMA oferece atendimento pedagógico, fonoaudiológico e psicológico à pessoa autista desde 1995, ano em que a escola Leo Kanner foi criada. Em 2012 a entidade realizava uma média de 76 atendimentos diários, de alunos entre 3 e 27 anos diagnosticado com TEA e morbidades. O atendimento em todas as modalidades de ensino (educação básica e EJA) busca minimizar os comportamentos inadequados e desenvolver as potencialidades de seus alunos (AMARAL, 2012).

Essa instituição encaixa-se no grupo de parcerias público-privadas, voltadas ao atendimento exclusivo de pessoas com deficiência, referenciadas pelo Censo Escolar como “escolas exclusivas” e recorre aos recursos humanos, materiais e financeiros do Município, Estado e da União, para a manutenção de suas instalações e de serviços no âmbito cultural, educacional e esportivo. Instituições como a AMA são referenciadas pelo Núcleo Regional de Educação (NRE), responsável pelas unidades escolares da região e da cidade de Maringá, como escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e são caracterizadas por ofertar um serviço especializado com uma organização estrutural diferenciada, que pode atender às especificidades de seus educandos de modo adequado.

Considerando os dados encontrados pode-se perceber que o AEE realizado na sala regular de ensino e na sala de recursos multifuncionais são apresentados como principal meio viabilizar o atendimento de alunos com TEA que estão matriculados na rede municipal (O DIÁRIO, 2017), sendo os serviços como o CEMAE e a AMA tratados como auxiliares, entretanto na prática a maior parte das instituições ainda não conta com a sala de recursos multifuncionais (INEP, 2016) e alguns dos alunos matriculados na escola mantida pela AMA não frequentam nenhum outro tipo de instituição escolar (RICMAIS, 2017), ademais as divergências entre os dados divulgados pela prefeitura do município e o Censo Escolar permitem questionamentos acerca de qual é de fato as condições nas quais os alunos são recebidos em nossas instituições de ensino.

Um dos mecanismos que busca a melhora nesses atendimentos é o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CMDPD) instituído pela Lei Municipal 5.688/2002, tem como princípio o acompanhamento, fiscalização e formulação de propostas para o Poder Executivo visando a implementação de políticas públicas que garantam do acesso e a qualidade dos serviços sociais e da acessibilidade. Bem como promover o debate sobre a política e os direitos da pessoa com deficiência por meio de Conferências Municipais.

A realização de campanhas e programas educativos de sensibilização e conscientização que colaborem para a participação das pessoas com deficiência na vida social, assim como o estabelecimento de normas e formas de fiscalização

dessas campanhas e iniciativas (governamentais ou não), manifestando-se por meio de pareceres técnicos e agindo para a captação de recursos para a projetos e programas que promovam a capacitação e melhoria dos serviços ofertados à todos cidadãos, também são ações previstas como sendo função do CMDPD (MARINGÁ, 2002, art.3º).

Diante das opções e condições de atendimento ao educando com TEA, e sobretudo considerando as possibilidades que poderiam ser realizadas em parcerias que envolvessem Universidade e a Educação Básica na cidade de Maringá, inferimos a divergência do serviço público prestado, as políticas propostas em âmbito federal e estadual e a potencialidade das instituições e dos profissionais, que eventualmente são imobilizados pela burocracia e condições estruturais nas quais atuam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o processo de pesquisa e estudo podemos ponderar acerca da necessidade de mais investimento na organização estrutural e de recursos humanos de nosso sistema público, impulsionado pela Declaração de Salamanca, muitos decretos e leis foram aprovadas em vista da garantia de condições de acesso e permanência para pessoas com deficiência, bem como foram criados mecanismos para isso, entre os quais destacam-se o direito ao Atendimento Educacional Especializado e a estruturação de salas de recurso multifuncionais. Entretanto, nota-se pelos dados estatísticos a dificuldade em se pôr em prática aquilo que é previsto em nossa legislação.

Ademais a própria compreensão do que é proposto se torna uma tarefa difícil tendo em vista as diversas reformulações e trocas de perspectivas adotadas. A partir de nosso resgate histórico é possível notar a adoção, o abandono e o uso conjunto de termos que representam ideias e perspectivas muitas vezes conflitantes entre si. A própria terminologia Educação Especial é palco de desencontros, ora utilizada como uma modalidade de ensino transversal, ora como modalidade sustentada por si só em escolas exclusivas, tal como o termo Necessidades Educativas Especiais, que na Declaração de Salamanca e em alguns documentos brasileiros refere-se a um público amplo onde as dificuldades de aprendizagem

como um todo pode ser enquadradas, e em outros momentos e utilizada como sinônimo de deficiência.

Para além dessa confusão de termos, podemos refletir a respeito da contradição inerente ao papel que a escola assume nessas políticas, que a colocam como instituição a parte da sociedade, como se essa instituição fosse capaz de modificar os resultados promovidos por um sistema econômico que produz e reproduz a desigualdade e que por consequência torna a desigualdade também presente nas instituições que mantêm esse sistema, entre elas a escola.

Ainda sobre as contradições que a legislação apresenta, ao tratar das instituições que atendem pessoas com deficiência podemos citar o incentivo às iniciativas comunitárias e filantrópicas como empecilho para a melhoria e ampliação do sistema regular de ensino, justificada no PNE de 2001 pelas contribuições significativas que essas instituições têm feito ao atendimento na educação especial que atingem maior eficiência por conta da participação ativa dos pais, presença que teoricamente também deve ser incentivada na rede pública.

No que concerne à formação de profissionais sabemos da obrigatoriedade de disciplinas que tratem das Necessidades Educativas Especiais, entretanto essa disciplina por si só muitas vezes não nos prepara para as situações e dificuldades reais que encontramos no cotidiano escolar, demonstrando a necessidade da formação contínua e a valorização da carreira docente.

Por fim, considerando que em duas décadas a educação especial passou a ser palco de transformações constantes e hoje é pauta presente nas normativas que tratam da educação, a rápida expansão forçada por acordos internacionais e metas a serem cumpridas tornou a ampliação da educação especial um processo desorganizado evidenciado pelo descompasso entre as políticas públicas e a realidade do sistema educacional. Resultando na constante reprodução de discursos em nossa legislação, que ainda hoje voltam-se para a reafirmação de direitos que já estão estipulados a mais de uma década, tais como a garantia de acesso e de atendimento educacional especializado, que apesar de assegurados em lei na prática esbarram nas limitações estruturais das instituições. Exemplo disso, são as orientações para o trabalho interdisciplinar, o atendimento educacional especializado e a sala de recursos multifuncionais, que para a efetivação de sua

função são dependentes do diálogo entre os profissionais que atendem o educando, tanto docentes quanto profissionais de outras áreas. Interações que são dificultados pelo intercâmbio de alunos entre as instituições, pela rigidez e burocracia presentes em setores públicos e pela falta de intersetorialidade no atendimento escolar.

REFERENCIAS

ABRA - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO. **História e Atuação**. s/d. Disponível em: <<http://www.autismo.org.br/site/abra/historia-e-atuacao.html>>. Acesso em: 24 out. 2017.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. Inclusão escolar e acessibilidade na sociedade contemporânea: pressupostos filosóficos. In: MORI, N. N. R.; JACOBSEN, C. C (org). **Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica**. maringá: Eduem, 2012. p. 19-30.

ALTOÉ, Dayene Gatto. Transtornos Globais do Desenvolvimento: Dos encaminhamentos históricos ao contraponto histórico-cultural. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Em defesa da humanização do homem**. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 93-112.

AMARAL, Talita. **Ama oferece apoio a autistas e familiares**. O diário, Maringá, 7 de Mar. 2012. Disponível em: <<http://digital.odiario.com/cidades/noticia/550356/ama-oferece-apoio-a-autistas-e-familiares/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

AZEVEDO, E. M. V. M. **Políticas Públicas de Inclusão em Centros de Educação Infantil: o caso do Município de Maringá**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2006.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado no Processo de Inclusão Escolar, na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/Rn**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2011.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Decreto nº 3.076, de 1 de junho de 1999. **Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1999.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1999.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Brasília, DF, 2001.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Brasília, DF, 2008.

_____. Decreto nº 6.980, de 13 de outubro de 2008. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS, altera o Anexo II ao Decreto nº 6.188, de 17 de agosto de 2007, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Gabinete Pessoal do Presidente da República, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2008.

_____. Decreto nº 7.256, de 4 de agosto de 2010. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Gratificações de Representação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2010.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF, 2011.

_____. Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960. **Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.** Brasília, DF, 1960.

_____. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. **Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências.** Brasília, DF, 1973.

_____. Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985. **Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas.** Brasília, DF, 1985.

_____. Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. **Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1986.

_____. Decreto nº 95.816, de 10 de março de 1988. **Dispõe sobre a transferência da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE para a estrutura básica da Secretaria de Administração Pública da Presidência da República - SEDAP, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1988.

_____. Decreto nº 96.634, de 2 de setembro de 1988. **Dispõe sobre o Ministério da Habitação e do Bem-Estar Social - MBES, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1988.

_____. Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990. **Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1990.

_____. Lei nº 7.739, de 16 de março de 1989. **Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências.** Brasília, DF, 1989.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1989.

_____. Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992. **Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências.** Brasília, DF, 1992.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF: Senado Federal, 2001.
Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>.
Acesso em: 14 Jun. 2017.

_____. Lei nº 11.958, de 26 de junho de 2009. **Altera as Leis nos 7.853, de 24 de outubro de 1989, e 10.683, de 28 de maio de 2003; dispõe sobre a transformação da Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República em Ministério da Pesca e Aquicultura; cria cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Gratificações de Representação da Presidência da República; e dá outras providências.** Brasília, DF, 2009.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Brasília, DF, 2012.

_____. 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.** Brasília, DF, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF, 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 5.692, De 11

de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394 de 26 de dezembro de 1996. Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Nacionais Para A Formação De Professores Da Educação Básica, Em Nível Superior, Curso De Licenciatura, De Graduação**. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2009.

CABRAL, Dilma. Instituto dos Surdos-Mudos. **Memória da Administração Pública Brasileira (Mapa)**. 18 maio 2015. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=8229>>. Acesso em: 26 Set. 2017.

CINTRA, E. P. U; et al. Apoio pedagógico as dificuldades escolares e a formação dos futuros professores na UEM. In. RIBEIRO, M. J. L.; SILVA, T. S. A.; CINTRA, E. P. U. **Tópicos especiais em educação**. Maringá: Eduem, 2012. p.103-120.

DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dos-sie-localidades>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2017.

_____. **Resultados preliminares (redes estaduais e municipais) - Anexo II**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2017.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. Volume 28. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/AutismoSindromeAsperger.pdf>>.

Acesso em: 15 de Janeiro de 2016.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MARINGÁ. Lei nº 5.688, de 17 de abril de 2002. **Cria o Conselho Municipal do Direito da Pessoa com Deficiência**. Maringá, PR, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com deficiência Mental**. São Paulo. Unimep, 2003.

O DIÁRIO. **Escolas municipais de Maringá atendem 499 crianças especiais**. O diário, Maringá, 1 de Ago. 2017. Disponível em:
<<http://maringa.odiario.com/maringa/2017/08/escolas-municipais-de-maringa-atende-m-499-criancas-especiais/2395524/>>. Acesso em: 6 Nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. 10 de dezembro de 1948.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto; ALVES, Vera Lúcia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.

PARANÁ. **Organização do Trabalho Pedagógico Especializado nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino**. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. 2009.

_____. Lei nº 17.555, de 30 de abril de 2013. Institui, no âmbito do Estado do Paraná, **as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA**. Curitiba, PR, 2013.

_____. Lei nº 18.419, de 8 de janeiro de 2015. **Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná**. Curitiba, PR, 2015.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARINGÁ. **A Secretaria:** Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). s/d. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/?cod=secretaria>>. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. **Apoio Pedagógico Interdisciplinar:** A Educação Especial/Apoio Pedagógico Interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino s/d. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/?cod=apoio>>. Acesso em: 24 out. 2017.

RICMAIS. **Instituto AMA trabalha com crianças autistas em Maringá:** Semana do autismo. 05 de Abr. de 2017. Disponível em: <<http://pr.ricmais.com.br/balanco-geral-maringa/videos/instituto-ama-trabalha-com-criancas-autistas-em-maringa/>>. Acesso em: 9 de Ago. de 2017.

ROMERO, Ana Paula Hamerski; NOMA, Amélia Kimiko. **A Educação para Todos e a Inclusão Escolar:** O que propõem as Agências Internacionais. 2014 Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss04_02.pdf. Acesso em 18 de Ago. de 2017.

ROSENBERG, Raymond. História do Autismo no mundo. In. SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do Espectro do Autismo.** Ed. Memnon, 2011. p.19 - 26.

SALLES, Emílio et al. Autismo Infantil - sinais e sintomas. In. CAMARGOS JR, Walter et al. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio.** Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência. 2.ed. Brasília: Corde, 2005. p.11-15.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v.8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34918628005>>. Acesso em: 28 de Setembro de 2017.

SANTOS, Ricardo (apres.). **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Senado Federal, Comissão de Educação. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso: 07 de Agosto de 2017.

UNESCO.Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática**

para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Portaria nº 1002 - GRE, 07 de Novembro de 2011**. Aprova a alteração do Regulamento do Programa Interdisciplinar de Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais. Maringá, 2011.