

A oferta do atendimento educacional especializado nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba, no contexto da política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva

The offer of educational assistance specialized in the municipalities of the metropolitan north of Curitiba, in the context of national level of special education, from the inclusive education

Louize Mari da Rocha

Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR)

Sueli Fernandes

Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR)

Introdução

Na última década, foram consolidadas ideias e princípios pautados na perspectiva dos direitos humanos anunciados nas conferências internacionais realizadas em Jomtien (UNESCO, 1990) e Salamanca (UNESCO, 1994), enfatizando o direito à educação e a satisfação das necessidades educacionais de todos os alunos no espaço das salas de aula do ensino comum, em especial, daqueles identificados como público-alvo da educação especial.

No Brasil, a partir dos anos 2000, mudanças foram incorporadas aos discursos oficiais no período de transição de um modelo de educação especial, organizado de forma paralela à educação comum, para um modelo dito inclusivo ancorado na concepção de sua transversalidade e interatividade aos demais níveis, etapas e modalidades do sistema educacional geral.

Nesse sentido, considerando-se o contexto de produção de textos, consituído pelos textos legais oficiais (MAINARDES, 2006), a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)” é o

documento que mais objetivamente apresenta, define e demarca o posicionamento do Estado em relação à incorporação da perspectiva inclusiva, já que “instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira” no campo das políticas de educação especial. Seguem-se a este texto, inúmeras resoluções, decretos, notas técnicas e pareceres que colaboraram para construir a “hegemonia discursiva” por meio da difusão massiva de documentos oficiais que objetivam explicar, publicizar, popularizar e legitimar entre alunos, professores, gestores e demais atores do processo educacional as concepções e políticas almejadas (SHIROMA et al, 2005, p. 429). Dito isso, neste trabalho, ao nos referirmos à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estaremos aludindo ao conjunto de textos que compõem o ordenamento jurídico (BRASIL, 2008, 2009, 2010a,b, 2013, 2014, 2015) necessário à implementação desse discurso ideológico.

No documento fundador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, define-se educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado por meio de recursos e serviços utilizados no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). Esta definição refina e substantiva uma concepção (modalidade transversal), um modelo (o atendimento educacional especializado) e um espaço prioritário de oferta (o ensino regular). O alunado público-alvo da educação especial também passa a ser redimensionado, a partir de 2008, contemplando pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Comparativamente ao principal texto norteador da política de educação especial anterior, publicizado na gestão FHC e instituído pela Resolução nº 02/2001 e pelo Parecer nº 17/2001, que estabelecem e normatizam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a, b), muitos elementos poderiam ser tomados como foco de análise e reflexão. No entanto, dado que este trabalho pretende uma leitura crítica do atendimento educacional especializado (AEE) em uma realidade concreta, ocupamo-nos de refletir sobre a decisão política da exclusão do caráter substitutivo da educação especial, vigente até 2008.

Dito de forma objetiva, dentre as quatro finalidades previstas pela educação especial no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica – apoio, complementação, suplementação e/ou substituição (BRASIL, 2001) – apenas mantém-se, na política pós 2008, além do apoio, seu caráter complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Esse modelo de atendimento, o AEE, deve ser realizada em sala de recursos multifuncional (SRM), na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Ao nosso ver, essa decisão teve efeito significativo nas disputas e debates envolvendo Estado e movimentos sociais quanto às questões de concepção, financiamento e organização dos serviços da educação especial no sistema de ensino. O modelo definido nessa perspectiva assume, em tese, desdobramentos na oferta de serviços, até então existentes e amparados legalmente, como as classes e escolas especiais, que seriam redimensionados ou suprimidos das redes municipal e/ou estadual de ensino, devido ao seu caráter substitutivo à escolarização no ensino regular, ideologicamente contrários à perspectiva da educação inclusiva. Dizemos “em tese” porque nos interessa investigar justamente o grau de impacto das mudanças ocorridas na organização da oferta do AEE nos cenários locais municipais, desde a incorporação desse ideário.

A tarefa de hegemonizar o atendimento educacional especializado complementar/suplementar como modelo de oferta, se consubstancia no conjunto de textos legais oficiais, em que o governo federal põe em curso um conjunto de programas, ações e projetos¹ subsidiados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A disponibilização de materiais pedagógicos, tecnológicos, transporte escolar acessível e recursos financeiros para reformas e/ou compra de equipamentos acessíveis, objetivando a adesão e pactuação dos municípios à política oficial. Nesse conjunto, nos interessa destacar o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais que tem como objetivo:

Assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; Dispo-

¹ Os programas desenvolvem ações contemplando a formação de gestores e educadores, a produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, a disponibilização de recursos tecnológicos e a melhoria da infraestrutura das escolas. Entre eles destacam-se: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa BPC na Escola; Transporte Escolar Acessível; Projeto Educação Infantil 100% Acessível: acesso, permanência e qualidade.

nibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2015)².

A Resolução nº 4/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e indica que sua institucionalização se dá pela organização e implantação, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, em turno inverso ao da escolarização do alunado público-alvo da educação especial, não sendo substitutivo às classes comuns. A legislação indica que poderá ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições sem fins lucrativos, denominação que passa a substituir a terminologia “escola especial”, amplamente disseminada no senso-comum.

Essa diretriz determina que pesquisas que tenham como objeto a modalidade de educação especial em contexto inclusivo não podem prescindir da análise da oferta do AEE em sala de recursos multifuncionais como variável determinante na avaliação da efetividade da política educacional, a partir das diretrizes oficiais de 2008.

No entanto, a política não se encerra na publicização de textos legais, já que estes, em interação dialógica com os atores sociais, sofrem interpretação e reinterpretação sendo modificados (BALL E BOWE, *apud* MAINARDES, 2006), razão pela qual apontamos a relevância de estudos locais que contribuirão para a compreensão do contexto da prática em sua realidade concreta, onde a política é interpretada e recriada.

Em busca do objetivo de apresentar uma leitura crítica do atendimento educacional especializado nos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, capital do Paraná, identificando desafios à implementação dos princípios e ações publicizados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008, passamos a apresentar o percurso metodológico que circunstanciou a investigação.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 jul. 2015.

A Implantação das salas de recursos multifuncionais e a oferta da educação especial nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba

Diante da indagação dos impactos produzidos na concepção/organização do atendimento educacional especializado dos diferentes municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, valemo-nos de recorte de dados coletados na pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação/Linha de Políticas Educacionais, da Universidade Federal do Paraná, que tem como objeto a gestão da educação especial, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O processo de coleta de dados foi realizado em duas etapas distintas, nos meses de abril e maio de 2015. A pesquisa documental e bibliográfica constituiu a primeira etapa e compreendeu a análise de textos legais e oficiais publicizados pelo setor responsável pela educação especial de cada município, bem como de documentos relativos à oferta do AEE, ao alunado a que se destina, a acessibilidade nos prédios escolares e aos programas existentes subsidiados pelo MEC/SECADI. Na segunda etapa, foi realizada entrevista semiestruturada com todos os gestores da educação especial, cujas questões contemplaram como eixos temáticos: o histórico da educação especial no município; a concepção de educação inclusiva do gestor; políticas educacionais inclusivas no município; avaliação da política nacional de educação especial/inclusiva. Na discussão dos resultados procurou-se produzir análise dialógica entre dados qualitativos e quantitativos obtidos junto aos gestores da educação especial. O recorte configurado neste artigo apresentará resultados relativos ao eixo “políticas educacionais inclusivas no município”, com base nos dados relativos à oferta do atendimento educacional especializado.

A Área Metropolitana Norte de Curitiba é composta por 14 municípios (FIGURA 1), sendo: Adrianópolis, Almirante Tamandaré, Bocaiuva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná. Somente o município de Almirante Tamandaré não aceitou participar deste estudo, totalizando 13 municípios pesquisados. Neste estudo, cada município será designado por uma letra do alfabeto (13 letras de A a M) com o intuito de se preservar a identidade dos responsáveis pelos dados disponibilizados e sua origem.

Figura 1 - Municípios que compõem a Área Metropolitana Norte de Curitiba



Fonte: Wikipédia³. Adaptado pelo autor (2016).

É importante destacar que quase a totalidade dos municípios pesquisados não possui sistema próprio de ensino, sendo regido pelas diretrizes político-administrativas do Conselho Estadual de Educação e das diretrizes curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Tem importância fundamental contextualizar a singularidade assumida pelo Paraná nos rumos da política de educação especial, em muitos aspectos frontalmente divergente da política do governo federal, especialmente no que tange ao caráter substitutivo da educação especial, que continua a ser ofertada e financiada pelo poder público, por meio de convênios entre a SEED-PR e as instituições especializadas filantrópicas.

As instituições especializadas paranaenses ofertam atendimento educacional especializado substitutivo para todos os grupos que compõem o alu-

³ Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/4/4d/Mapa-regiao-metropolitana2.gif/280px-Mapa-regiao-metropolitana2.gif>>. Acesso em 23 fev. 2016.

nado público-alvo da educação especial, com exceção de alunos com altas habilidades/superdotação. Do grupo de pessoas com deficiência, é quase que hegemônico o atendimento a alunos com deficiência intelectual.

Em 2011, considerando-se as diretrizes de financiamento do MEC/SEESP, contabilizando duplamente, no âmbito do FUNDEB, a matrícula comitante de alunos em classe comum de ensino regular público e em instituições de educação especial filantrópicas, houve decisão política da SEED-PR de ofertar escolarização formal nas instituições especializadas e autorizar a denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, por meio da Resolução SEED/SUED/DEEIN nº 3.600/2011. Destaca-se o Art. 2.º da referida legislação que a oferta educacional ocorrerá com a participação em Políticas e Programas Públicos.

A política adotada no estado do Paraná não é uma novidade, pois retrata um quadro político histórico envolvendo a educação especial brasileira. Nessa direção, Silva (2002) analisa que a expansão do atendimento em educação especial no Brasil sempre foi marcada pelo respaldo estatal, por meio do financiamento dos serviços das instituições especializadas pela cessão de recursos humanos, ou repasse de recursos financeiros. Por meio da omissão do Estado quanto à organização da educação especial na rede pública ocorre o fortalecimento pelas instituições privadas sem fins lucrativos.

Situando essas especificidades do contexto local e tomando como base as informações dos diferentes municípios pesquisados observamos que o AEE ocorre em diferentes espaços e não apenas em sala de recursos multifuncional ou em centro de atendimento especializado como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), conforme demonstram os dados da TABELA 1. Os demais serviços existentes respaldam-se na Deliberação nº 02/2003 (PARANÁ, 2003) inspirada no paradigma integrador enunciado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), com uma diversidade de terminologias que, verificadas na prática, nada mais são do que salas para atendimento específico por áreas de deficiência organizadas em escolas comuns, além de classes e escolas especiais.

Tabela 1 - Caracterização da oferta da educação especial nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba pós Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Município	SR	SRM	CAES	CAEDV	CAE – Surdocegueira	CE	EE	CAE	Outro	Qual?
A		X	X							
B		X				X	X			
C		X	X	X			X	X		
D				X		X			X	Sala de Apoio
E		X	X	X			X			
F	X	X		X	X	X	X	X		
G		X								
H		X	X	X						
I	X	X					X		X	Centro de AEE
J		X	X	X			X	X		
K		X	X	X		X	X			
L		X		X			X			
M							X			
Total	02	11	06	08	01	04	09	03	02	

Fonte: AUTOR (2016).

Legenda: SR: Sala de Recursos;

SRM: Sala de Recursos Multifuncional;

CAES: Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da surdez;

CAEDV: Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual;

CAE – Centro de Atendimento Educacional Especializado;

CE: Classe Especial;

EE: Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Em relação à oferta do AEE complementar/suplementar ao ensino regular há uma diversidade de contextos para contemplar as diferentes áreas de atendimento. Todos os municípios aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação (MEC), totalizando 67 SRMs em funcionamento. Apenas dois municípios (D e M) não possuem espaço disponível para a efetivação desse serviço.

Em relação aos alunos que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação, apenas os municípios I e K ofertam AEE para este público evidenciando-se a necessidade de difusão dos estudos e pesquisas na área para que os alunos possam ser identificados e atendidos no contexto de sala de aula do ensino comum com atendimento suplementar, promovendo o enriquecimento curricular por meio do AEE. Outra área deficitária refere-se ao AEE para alunos com surdocegueira, já que apenas o município F conta com matrículas nessa área.

Há uma especificidade no Estado do Paraná em relação às deficiências sensoriais e físico neuromotora, já que esses alunos não recebiam atendimento nas tradicionais salas de recursos, mas em um serviço denominado centro de atendimento educacional especializado: na área da Surdez (CAES), na área da Deficiência Visual (CAEDV), na área da deficiência física neuromotora (CAEDF). Como na política pós 2008, a denominação “Centro de Atendimento Especializado” assume uma simbologia e indicação específica, vinculada às instituições especializadas, está em processo a progressiva transformação dos antigos CAEs para SRM, razão pela qual a TABELA 2 demonstra que apenas os municípios B, I, M e G não contam com CAEs. Parte desses alunos migraram para esse serviço e parte continua sendo atendida nos CAEs. Sobre essa questão, o município I é o único que possui um serviço diferenciado específico para os alunos com surdez e deficiência visual (baixa visão e cegueira), também denominado Centro de Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de espaço situado no contexto da escola comum com equipes especializadas para a oferta do AEE complementar, além de apoio aos professores e alunos no contexto do ensino regular.

Já em relação ao AEE substitutivo ao ensino regular, dos 13 municípios pesquisados, nove possuem escola de educação básica na modalidade de educação especial sendo que dois desses municípios (I e J) possuem duas instituições, uma mantida pela prefeitura e, outra, por instituição filantrópica. Neste sentido, há onze escolas de educação básica na modalidade de educação especial em pleno funcionamento na Área Metropolitana Norte de Curitiba – duas municipais e nove filantrópicas - evidenciando, com isto, que a estrutura organizacional da educação especial ofertada a alunos com deficiência intelectual em escolas especiais no estado do Paraná é assumida pelas entidades filantrópicas por meio de convênios firmados com a Secretaria Estadual de Educação (MORAES, 2011).

As TABELAS 2 e 3 nos oferecem um panorama mais consistente do número total por serviço da educação especial existentes nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba, além do número total de alunos atendidos em caráter complementar/suplementar e/ou substitutivo.

Tabela 2 - Serviços da educação especial existentes nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba

Serviço	Quantidade
Sala de Recursos (SR)	13
Sala de Recursos Multifuncional (SRM)	67
Centro de AEE - área da surdez (CAES)	09
Centro de AEE - área da deficiência visual (CAEDV)	13
Centro de AEE (CAE) - Surdocegueira	01
Classe Especial (CE)	38
Escola Especial (EE)	11
Outro	11 ⁴

Fonte: AUTOR (2016).

Tabela 3 - Quantidade de alunos matriculados nos diferentes serviços da educação especial existentes nos municípios com caráter complementar/suplementar (SR, SRM, CAES, CAEDV, CAE - Surdocegueira e Centro de AEE) e com caráter substitutivo (CE e EE)

Complementar/Suplementar		Substitutivo	
Município	Nº de alunos	Município	Nº de alunos
A	07	A	---
B	11	B	92
C	147	C	101
D	03	D	25
E	28	E	53
F	124	F	590
G	03	G	---
H	46	H	---
I	357	I	96

⁴ Incluem-se aí seis Salas de Apoio, quatro Centros de Atendimento Especializado e um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado às Deficiências Sensoriais.

J	413	J	56
K	60	K	46
L	62	L	118
M	---	M	36
Total	1.261	Total	1.213

Fonte: AUTOR (2016).

Legenda: (---) – Não possui serviço com caráter substitutivo⁵.

Aparentemente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tem tido êxito no Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), já que houve adesão de onze municípios (dos 13 investigados) da Área Metropolitana Norte de Curitiba. No entanto, em um olhar mais atento percebemos que a implantação do atendimento educacional especializado em SRM como preconiza a política, não legitima o princípio do caráter complementar/suplementar ao ensino comum, já que coexistem outros serviços de caráter substitutivo. Há 38 classes especiais, destas, 32 integram os serviços da educação especial de um único município (F).

Observa-se que as novas SRMs implantadas são fruto da transformação das antigas Salas de Recursos (modelo hegemônico anteriormente a 2008), com a manutenção das mesmas concepções, práticas e alunado, até então vigentes. Nos sugere ser essa uma estratégia utilizada para que o município tenha direito aos recursos orçamentários/infraestrutura do governo federal destinados às SRMs, sem a incorporação de sua concepção ideológica de atendimento na perspectiva inclusiva.

Na TABELA 2 observa-se, também, que embora a SEED esteja orientando os municípios a transformarem as antigas salas de recursos em salas de recursos multifuncionais, elas funcionam na região enquanto salas de recursos para atendimento específico aos alunos que apresentam transtornos funcionais específicos. Com a publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com transtornos funcionais específicos deixaram de ser alunado da educação especial e, ainda assim, ou subsiste o atendimento em salas de recursos que não

⁵ Os municípios A, G e H não contam com escolas de educação básica na modalidade de educação especial.

foram fechadas, ou esses alunos foram reencaminhados para as SRMs. A transformação, portanto, obedece aos interesses financeiros advindos da adesão ao programa de SRM e não ao seu ideário.

Na TABELA 3 observamos que existem 1.261 alunos público-alvo da educação especial no ensino regular beneficiando-se dos atendimentos da educação especial enquanto caráter complementar e/ou suplementar e 1.213 alunos recebendo os atendimentos, de forma substitutiva, em classes especiais e escolas de educação básica na modalidade de educação especial. Analisados caso a caso, sete (50%) dos municípios possui número maior de matrículas em AEE complementar/suplementar (A, C, G, H, I, J, K) e apenas três deles (4,3%) não ofertam atendimento em caráter substitutivo (A, G, H). Em análise ainda mais detalhada, se considerados o pequeno número de alunos atendidos em dois deles (A e G) e a oferta limitada de serviços, comparativamente aos demais municípios, conclui-se que não se trata exatamente de adesão ideológica à política nacional de educação inclusiva.

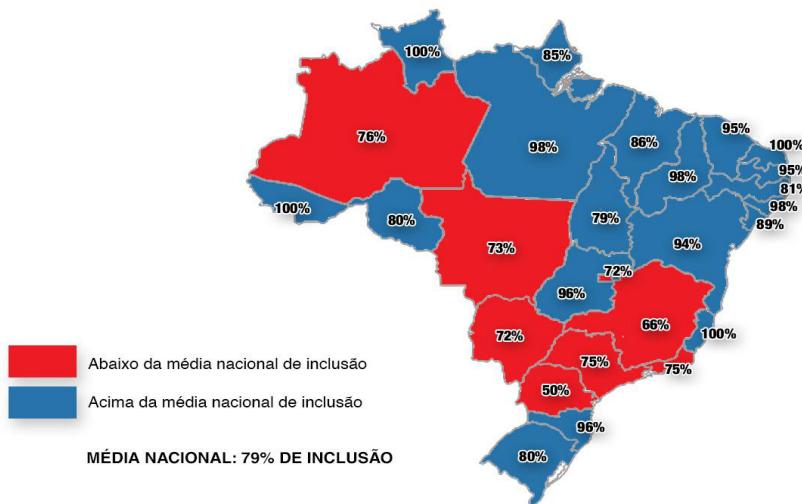
O município F possui um grande desafio diante da construção de um sistema educacional inclusivo, tendo em vista a quantidade de alunos com deficiência atendidos em serviços substitutivos ao ensino comum. São 384 alunos matriculados em classe especial e 570 alunos em escola de educação básica na modalidade de educação especial. De acordo com dados coletados em outros instrumentos da pesquisa, 39% desses alunos frequentam uma APAE no próprio município e 61% são distribuídos em instituições especializadas no município de Curitiba. Além disso, F possui uma lista de espera de 572 alunos com deficiência para matrícula numa escola de educação básica na modalidade de educação especial.

Em síntese, observa-se que o número de alunos em atendimento substitutivo é significativo nos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, demonstrando, com isso, as contradições e desafios na concretização da política nacional de educação inclusiva (TABELA 3). Tendo em vista que o direito ao financiamento passa pela oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar e/ou suplementar, percebe-se que os municípios “mascaram” o sistema alterando terminologias, mas mantendo intacta a estrutura paralela histórica da política local.

Como consequência, observa-se uma justaposição de serviços, já que salas de recursos foram transformadas em salas de recursos multifuncionais, mas há, ainda, esse serviço remanescente. A justaposição, nesse sentido, significa compor dois modelos de atendimento com concepções distintas sem mudança ideológica, ou seja, as mudanças são superficiais, apenas na forma (terminologia), mas não no conteúdo (integração/inclusão), já que os serviços antigos não são eliminados. Em seu conjunto, a realidade dos municípios investigados corrobora dados do MEC (FIGURA 2) que indicam o estado do Paraná com a menor taxa de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular – 50%, em relação à média nacional.

Figura 2 - Taxa de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na educação básica

Taxa de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Básica



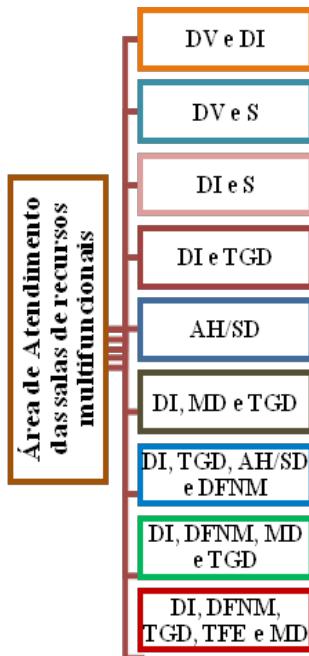
Fonte: Principais indicadores da educação especial – MEC/SECADI (2015).

Esses dados podem ser reveladores de uma política de “contramão” da inclusão, mas também explicitar a natureza dialética desse processo de transição e corroboram análise de Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006) quanto à necessidade de nosso escopo de análise da política educacional incidir não apenas sobre a formulação do discurso político oficial, mas, também, pela “in-

terpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática" (p.50), já que a arena discursiva estará eivada de tensões e disputas, envolvendo "processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo".

Focando nossa investigação quanto ao atendimento educacional especializado em SRM, por meio da FIGURA 3, apresentamos o detalhamento das áreas atendidas nos 13 municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba.

Figura 3 - Diferentes áreas de atendimento nas salas de recursos multifuncionais dos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba



Fonte: AUTOR (2016).

Legenda: DV: Deficiência Visual;
DI: Deficiência Intelectual;
S: Surdez;
DFNM: Deficiência Física/Neuromotora;
TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento;
AH/SD: Altas Habilidades/Superdotação;
MD: Múltipla Deficiência;
TFE: Transtornos Funcionais Específicos.

Há salas que atendem apenas uma área sendo exclusivas para os alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação, outras atendem até duas áreas – DV/DI, DV/Surdez, DI/Surdez, DI/TGD, e outras que atendem três ou mais áreas de deficiência, com particularidades e encaminhamentos metodológicos muito distintos. A política nacional não é clara quanto à formação do professor que atuará em SRM, apontando apenas genericamente a necessidade de formação em Educação Especial. Ora, consideradas as atribuições do professor do AEE que envolvem desde a organização de serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos, avaliando sua aplicabilidade e efetividade, até as orientações e articulações com professores do ensino regular, família e parcerias intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade (BRASIL, 2009), conclui-se que se trataria de um superprofissional, cuja formação inter/multidisciplinar ainda não está contemplada no perfil dos atuais profissionais que atuam no AEE. O desafio de organizar a oferta aos alunos na sala de recursos multifuncionais diante de tamanha diversidade de agrupamentos e necessidades é um desafio à gestão da educação especial nos municípios.

Um dado que merece destaque volta-se para o atendimento dos alunos que apresentam transtornos funcionais específicos. Como se sabe, anteriormente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a educação especial estava voltada aos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles aqueles que apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento (BRASIL, 2001), contemplando o grupo com transtornos funcionais específicos. O documento de 2008 atribui ao ensino comum a responsabilidade pelo atendimento de suas necessidades.

Especificamente no Paraná, a SEED-PR estabelece diretrizes para o funcionamento da SRM (Tipos I e II), por meio de instruções normativas⁶, prevendo atendimento nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Apenas um município (C) cumpre a diretriz da Secretaria Estadual de Educação e em todos os outros declara-se que atendimento a

⁶ Instrução SEED/DEEIN nº 014/2011, Instrução SEED/DEEIN nº 016/2014.

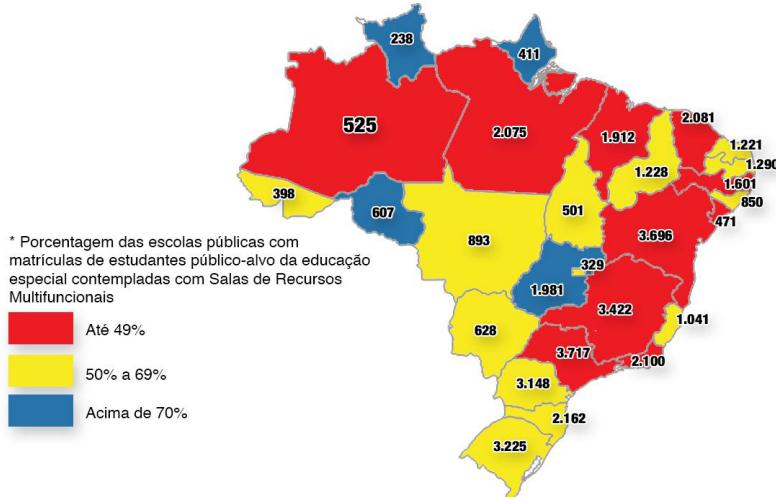
esse alunado em composições diversas. Três municípios (D, F, I) realizam a oferta para esse grupo em espaços diferentes da SRM, sendo que em dois deles há sala de recursos específica para essa área e no terceiro (D) funciona uma sala de apoio intitulada “Oficina do Saber” que também atende alunos com diagnóstico de transtorno e déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Na prática, amplia-se, dessa forma, o alunado público-alvo da educação especial, subvertendo a diretriz oficial que determina seu atendimento em classes comuns.

Novamente, ilustra-se nesse fato as reflexões de Bowe et al. (*apud* MARNARDES, 2006), de que os profissionais que atuam no contexto da prática não se apropriarem dos textos políticos como leitores ingênuos, já que suas histórias e experiências dialogam com os enunciados disputando sentidos e atribuindo a eles uma conotação prática ressignificada: “A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc”. (*Ibid*, p.53). O fato de os gestores da educação especial dos municípios pesquisados, muitas vezes, desconhecerem ou ressignificarem os textos legais que orientam as políticas tanto em âmbito federal quanto estadual, a partir dos interesses e necessidades locais, certamente determina novos arranjos sobre o alunado que pode se beneficiar do trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais. Em muitos municípios, ao responderem à questão que abordava esse assunto, apontaram como público-alvo de atendimento em SRM somente aqueles que estão, de fato, matriculados.

No que se refere ao percentual de escolas públicas atendidas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nos diferentes estados brasileiros (FIGURA 4), o Estado do Paraná foi contemplado com 3.148 salas, estando entre as unidades federativas que atingiram de 50% a 69% da meta.

Figura 4 - Percentual das escolas públicas com matrículas de alunos público-alvo da educação especial contempladas com salas de recursos multifuncionais

Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais



Fonte: Principais indicadores da educação especial – MEC/SECADI (2015).

A disponibilização de SRM para as unidades que atuam unicamente na etapa da educação infantil é ação recente do MEC. Devido à obrigatoriedade do atendimento de crianças a partir de quatro anos na pré-escola impactando na otimização de todos os espaços existentes, está sendo inviável aceitar os materiais destinados à implantação das salas para essa etapa e, até mesmo, quando contempladas, as unidades educacionais de educação infantil não estão tendo condições de efetivar o funcionamento desse serviço. Esta realidade pode ser verificada por meio dos dados da TABELA 4, onde se observa que, dos 13 municípios, apenas 6 foram contemplados com Salas de Recursos Multifuncionais para a educação infantil, totalizando somente 12 salas na região.

Tabela 4 - Situação da adesão às salas de recursos multifuncionais para a educação infantil nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba

Município	Nº de unidades educacionais contempladas	Nº de unidades que receberam todos os materiais	Nº de unidades que receberam parcialmente os materiais	Nº de unidades que aguardam o recebimento dos materiais
A	00	---	---	---
B	02	00	02	00
C	01	00	01	00
D	00	---	---	---
E	00	---	---	---
F	00	---	---	---
G	00	---	---	---
H	00	---	---	---
I	02	00	02	00
J	01	00	01	00
K	01	00	01	00
L	05	00	04	01
M	00	---	---	---
Total	12	00	11	01

Fonte: AUTOR (2016).

Legenda: (---) município sem quantitativo.

Essa dificuldade de espaço na educação infantil leva os municípios a matricular as crianças pequenas público-alvo da educação especial nas SRMs já existentes nas escolas municipais, viabilizando a oferta do AEE nesse espaço.

Já a implantação de salas de recursos multifuncionais em unidades educacionais que atuam diretamente nos anos iniciais do ensino fundamental o panorama é diferente. Os 13 municípios pesquisados já foram contemplados com 82 salas de recursos multifuncionais conforme nos mostra a TABELA 5. No entanto, dessas, apenas 48 receberam em sua totalidade os equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos. Percebe-se por meio dos dados das TABELAS 4 e 5, que existe um período de espera entre o aceite da sala e o recebimento dos materiais em sua totalidade.

Tabela 5 - Situação da adesão de salas de recursos multifuncionais para o ensino fundamental – anos iniciais, nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba

Município	Nº de unidades educacionais contempladas	Nº de unidades que receberam todos os materiais	Nº de unidades que receberam parcialmente os materiais	Nº de unidades que aguardam o recebimento dos materiais
A	01	01	---	---
B	03	---	03	---
C	06	04	02	---
D	03	---	03	---
E	04	01	03	---
F	02	02	---	---
G	01	---	---	01
H	05	03	---	02
I	16	11	05	---
J	25	25	---	---
K	07	01	05	01
L	08	---	08	---
M	01	---	01	---
Total	82	48	30	04

Fonte: AUTOR (2016).

Legenda: (---) município sem quantitativo.

A quantidade de salas de recursos multifuncionais contempladas pelos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental (TABELAS 4 e 5) totalizam 94. Destas, todos os materiais que compõem o kit já chegaram em 48, mas, de acordo com a TABELA 2, existem em funcionamento atualmente 67 salas de recursos multifuncionais. Neste sentido, a morosidade do recebimento do kit completo de materiais que compõem esse espaço pode estar interferindo no atendimento aos alunos.

Alguns municípios realizam a adesão das salas de recursos multifuncionais para os anos iniciais do ensino fundamental, mas, quando os materiais chegam, também não possuem espaço para o funcionamento do serviço. Si-

tuação que tem sido apontada nos relatos dos gestores da educação especial desses municípios refere-se ao desconhecimento diante do uso dos recursos tecnológicos que compõem os materiais das SRMs. Se os municípios não souberem como utilizar os recursos tecnológicos todo o investimento realizado por meio da compra dos materiais não alcançará o seu objetivo. O MEC/SECADI também necessita articular ações para a formação dos profissionais objetivando o uso dos equipamentos tecnológicos que compõem o kit da sala de recursos multifuncional.

Considerações finais

A partir de 2008, a Secretaria de Educação Especial – SEESP (atual SECADI), por intermédio do Ministério da Educação (MEC), publiciza o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com concepções e diretrizes que reorientam o papel da educação especial quanto as suas finalidades, público-alvo e relação com o ensino comum. Esta política trouxe mudanças significativas para a educação brasileira e para as diretrizes e ações que determinam organização dos serviços de educação especial.

Desde então, inúmeras têm sido os estudos e pesquisas que buscam conhecer melhor a concretização das diretrizes emanadas na realidade dos municípios que fazem parte desse país de dimensões continentais, com tamanha diversidade cultural e econômica, determinando singularidades regionais quanto à avaliação e o resultado da política que se pretende universal.

Partindo do princípio analítico que os textos legais oficiais que fazem circular, massificar e legitimar o ideário de determinada política pública, tomamos como base para nossa análise o conjunto de textos que representam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008, em especial nos fragmentos que tratam da materialização da oferta do atendimento educacional especializado, seu caráter complementar/suplementar e/ou substitutivo ao ensino regular, para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na análise da realidade dos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba não pudemos deixar de considerar as influências

da política estadual nesse processo. Apesar de o estado do Paraná discursivamente atuar na contramão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), percebe-se que o MEC/SECADI tem tido êxito na implantação do AEE com caráter complementar/suplementar em salas de recursos multifuncionais no ensino comum. Por outro lado, essa implantação de SRM progressiva não descaracteriza a concepção histórica da educação especial no Paraná, que conta, ainda, com um número significativo de serviços substitutivos. Nos municípios pesquisados, os percentuais apontam que quase 50% dos alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento estudam exclusivamente em classes e escolas especiais, corroborando dados nacionais em que o estado figura com menor índice de taxa de inclusão nacional.

A oferta do AEE continua sendo realizada em caráter substitutivo em escolas de educação básica na modalidade da educação especial, sendo esse serviço realizado pelas instituições filantrópicas, por meio de convênios firmados com a Secretaria Estadual de Educação (SEED) e Secretarias Municipais de Educação. Essa especificidade local merece ser analisada com maior profundidade em sua concepção e contexto de interesses, tendo em vista tocar no ponto do financiamento da política educacional, problematizando as razões da terceirização da responsabilidade da oferta da educação especial em escolas públicas para o Terceiro Setor, por meio de repasse de verbas públicas para instituições filantrópicas.

Santos (2002, p.111) nos traz argumentos à análise desse fato em sua indagação de que a educação inclusiva não é uma substituta da educação especial e, por isso, não propõe uma ruptura total com aspectos filosóficos, conceituais e estruturais implícitos no modelo da integração que lhe é subjacente, já que “a novidade não pode prescindir do que foi acumulado em termos de experiências passadas. Pelo contrário; ela inova porque se origina (e se modifica a partir) do que há”. Na prática, é o que os dados revelam sobre a coexistência de paradigmas de atendimento na construção do processo de educação inclusiva.

A implantação de AEE em SRM na educação infantil também revela um desafio aos municípios, tanto no aspecto da disponibilidade de infraestrutura, quanto aos recursos e estratégias metodológicas requeridas para a faixa etária de zero a quatro anos, ainda em processo de pesquisa e investigação. No que

se refere às áreas atendidas nas salas de recursos multifuncionais no ensino fundamental, já mais consolidadas, observa-se uma variedade de composições contempladas nos arranjos instituídos pelos municípios, revelando a falta de unidade nas diretrizes da política nacional, dentre eles:

- a) Deficiência visual e deficiência intelectual;
- b) Deficiência visual e surdez;
- c) Deficiência intelectual e surdez;
- d) Deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento;
- e) Altas habilidades/superdotação;
- f) Deficiência intelectual, múltipla deficiência e transtornos globais do desenvolvimento;
- g) Deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência física/neuromotora;
- h) Deficiência intelectual, deficiência física/neuromotora, múltipla deficiência e transtornos globais do desenvolvimento;
- i) Deficiência intelectual, deficiência física/neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e múltipla deficiência.

A essa multiplicidade de arranjos subjaz o debate sobre a formação do professor que atua no AEE, considerando que a tradição de atendimento por área específica de deficiência traz inúmeros desafios à organização do trabalho pedagógico em SRM, considerando não apenas as especificidades e singularidades dos alunos, mas a diversidade de recursos, materiais e tecnologias assistivas requeridas no processo de aprendizagem apontadas como um problema pelos gestores da educação especial entrevistados. Alunos surdocegos e com altas habilidades/superdotação permanecem ainda à margem do sistema, não tendo plenamente garantidos seus direitos educacionais.

Por fim, evidencia-se que a inclusão não pode ser resumida unicamente ao número de matrículas ou de percentuais de adesão a programas, ações e projetos nacionais para dar sustentação ao processo de inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O que não podemos, contudo, é perder a visão processual e interminável da inclusão. Por mais “inclusivas” que as instituições se tornem, haverá sempre a necessidade de um caminhar em direção à inclusão – porque as necessidades para pôr em prática aquilo que identificamos como inclusão hoje, provavelmente serão diferentes amanhã, porque os excluídos de amanhã não serão, necessariamente, os mesmos de hoje, nem os motivos que os excluem serão os mesmos de hoje. (SANTOS, 2002, p. 117).

Nossos dados demonstram que a concretização da política na prática das escolas, a ressignifica, recria e produz efeitos e consequências inesperadas em relação à política originalmente proposta (Ball e Bowe apud MAINARDES, 2006).

As especificidades do cenário local onde a maioria dos municípios pesquisados carece de políticas públicas para o atendimento das necessidades da população em geral e de apoio financeiro tanto do governo estadual quanto do federal, devem ser consideradas para dar sustentação ao processo nacional de educação inclusiva com qualidade para todos os alunos como se enuncia nos discursos oficiais.

Resumo: Este artigo objetiva apresentar uma leitura crítica do atendimento educacional especializado (AEE) nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba-PR, identificando desafios à implementação dos princípios e ações publicizados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008. Valemo-nos de dados coletados em pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR para identificar mudanças produzidas na concepção/organização do atendimento do alunado público-alvo da educação especial. Os resultados demonstram a influência das políticas educacionais em curso no governo do estado do Paraná que se opõem às diretrizes do governo federal, acarretando a coexistência de modelos de atendimento com concepções distintas na gestão municipal do AEE.

Palavras-chave: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Área Metropolitana Norte de Curitiba.

Abstract: This article presents a critical reading of specialized educational attendance in the Metropolitan North Area of Curitiba-PR, identifying challenges to implementing the principles and publicized actions in the National Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education, from 2008. We have used data collected in master's research at Education Master's Degree Program/UFPR to identify changes produced in the conception/organization of the attendance of the special education audience students. The results show the influence of education policy underway in the government of Paraná state opposed the guidelines of the federal government, leading to coexistence of service models with different conceptions in Municipal management of Specialized Educational Attendance.

Keywords: National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education; Specialized Educational Attendance; Metropolitan North Area of Curitiba.

Referências

- BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em 13 jun. 2014.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2014.
- _____. Ministério da Educação. CNE. **Parecer CNE/CEB nº 17**, de 3 de setembro de 2001a. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em mar. 2016.
- _____. Ministério da Educação. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001b. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBO201.pdf>>. Acesso em 25 jul. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em 10 mar. 2014.
- _____. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 10 mar. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2010a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual de orientação:** programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 jul. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Principais ações e programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015.** Adaptado do Relatório de Gestão – SECADI/MEC – 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 jun. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dowload&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 jul. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2015.

GARCIA, Rosalba M. C.. **Políticas de inclusão e currículo**: transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas - livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 582-594.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>. Acesso em 19 jul. 2015.

MORAES, Valdete Aparecida Veiga. **Publicização da educação especial no Paraná**: gestão Requião (2003-2010). 172 p. Dissertação. Setor de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

MULTIMÍDIA. **Mapa da Área metropolitana Norte de Curitiba**. Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/4/4d/Mapa-regiao-metropolitana2.gif/280px-Mapa-regiao-metropolitana2.gif>>. Acesso em 23 fev. 2016.

PARANÁ. **Deliberação n.º 02/2003**, do Conselho Estadual da Educação – CEE – Estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. SEED, 2003.

_____. Secretaria Estadual da Educação. Sistema Estadual de Legislação. **Resolução nº 3.600/2011**. Autoriza a alteração na denominação das escolas de educação especial para escolas de educação básica, na modalidade de educação especial. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=69619&indice=23&totalRegistros=1261&anoSpan=2016&anoSelecionado=2011&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em 21 jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 014/2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao142011suedseed.pdf>>. Acesso em 14 de jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 016/2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>. Acesso em 14 de jan. 2016.

SANTOS, Monica P. **Educação inclusiva**: redefinindo a educação especial. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SHIROMA, E. O. **Decifrar Textos para Compreender a Política**: Subsídios Teórico-Metodológicos para Análise de Documentos. Florianópolis: Perspectivas, v. 23, n. 02, p. 427- 446, jul/dez 2005.

SILVA, S. **Exclusão do público, inclusão do privado**: a terceirização dos serviços na Educação Especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais. 2001.

Recebido em Março de 2017

Aprovado em Abril de 2017