

A mutabilidade das terminologias de Educação Especial Inclusiva na legislação do Estado do Paraná a partir de 2001

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.1.9910>

Ivanildo Sachinski¹, Khaled Omar Mohamad El Tassa²

Resumo: A presente pesquisa problematiza as mutabilidades dos conceitos ligados à área da Educação Especial na legislação educacional do Estado do Paraná, no período posterior à 2001, realizando um cotejamento com as principais definições à nível nacional. Para isso, construímos uma discussão em torno das políticas de educação especial e dos diferentes usos dos termos em contextos diversos, e nos baseamos em autores como: Bueno (2008), Oliveira (2004), Shiroma (2001), Leher (2009), Garcia (2009) e Fairclough (2016). A escolha dos documentos aconteceu baseada na conceituação de Garcia (2004) e compreendeu a Deliberação n. 2 (Paraná, 2003), Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (Paraná, 2006), Resolução 3.600 (Paraná, 2011), Deliberação n. 02/2016 (Paraná, 2016). As análises e cotejamentos dos documentos possibilitaram um entendimento de que há uma manutenção nas terminologias utilizadas, mas uma transitoriedade conceitual em suas funções e, ao mesmo tempo, há um direcionamento para as funções instrumentais de cada termo, deixando lacunas em suas definições epistemológicas.

Palavras-chaves: Discurso Político. Educação Especial. Inclusão. Paraná.

The changing terminology of Inclusive Special Education in the legislation of the State of Paraná since 2001

Abstract: This research problematizes the mutability of concepts linked to the area of Inclusive Special Education in the educational legislation of the State of Paraná, in the period after 2001, making a comparison with the main definitions at national level. To do this, we built a discussion around special education policies and the different uses of terms in different contexts, and based ourselves on authors such as: Bueno (2008), Oliveira (2004), Shiroma (2001), Leher (2009), Garcia (2009) and Fairclough (2016). The choice of documents was based on Garcia's (2004) conceptualization and included Deliberation n. 2 (Paraná, 2003), Special Education Curriculum Guidelines for the Construction of Inclusive Curricula (Paraná, 2006), Resolution 3.600 (Paraná, 2011), Deliberation n. 02/2016 (Paraná, 2016). The analysis and collation of the documents led to an understanding that the terminologies used remain the same, but there is a conceptual transience in their functions and, at the same time, there is a focus on the instrumental functions of each term, leaving gaps in their epistemological definitions.

Keywords: Political discourse. Special Education. Inclusion. Paraná.

Introdução

A centralidade da discussão deste trabalho versa sobre a área da Educação Especial Inclusiva no que diz respeito às diferentes perspectivas conceituais utilizadas em documentos norteadores oficiais do Estado do Paraná a partir do ano de 2001, investigando a implicação da polissemia conceitual da área para a construção de uma perspectiva de escola emancipadora

¹ Doutorando em Educação - Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Email: ivanildosachinski@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0009-7872>

² Professor Doutor da Universidade Estadual do Centro-Oeste Email: khaledunicentro@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7774-0750>

para todos os alunos e procurando desvelar as contradições e as permanências entre os diferentes momentos políticos da educação paranaense.

Abordamos os documentos norteadores da educação a partir da premissa que são construídos por meios de acordos e clientelismos focais nos espaços legislativos e, por isso, refletem em si suas opiniões e seus direcionamentos. Para este trabalho, metodologicamente, elegemos como documentos norteadores aqueles que direcionam e servem como parâmetro legal para a implantação, mudança ou legalização de serviços, constituição de políticas públicas nas escolas da rede estadual e que influenciam as redes municipais. São as Leis, as Diretrizes, os Decretos e as Resoluções.

A utilização de termos com “inclusão”, “escola inclusiva”, “diversidade” tornaram-se retóricos nos pareceres, deliberações e leis relacionadas à educação posteriormente à década de 1990, principalmente depois da Declaração Mundial de Educação para Todos em Jontem, na Tailândia e a Declaração de Salamanca, na Espanha. A primeira é considerada um marco de discussões mundiais sobre a criação de condições básicas de educação aos grupos menos favorecidos e pode também ser considerada o ponto de referência para a perspectiva de educação dos sujeitos deficientes, abrindo possibilidades para questionamentos a respeito do sectarismo reinante e dos espaços vistos como excludentes.

Segundo Shiroma (2001), essas duas Declarações contribuíram para acentuar os termos como exclusão, autonomia, cidadania e qualidade, estando presentes na maioria dos discursos e documentos posteriores. As terminologias passaram a ser sinônimos de superação das diferenças, das formas de exclusão presentes na sociedade brasileira, especificamente na educação. Ao longo dos anos, essas terminologias foram ganhando sentidos polissêmicos e transmutando em sua definição, ganhando novos sentidos, sendo em alguns documentos, mais específicos e, em outros, mais subjetivos. Assim, estudar esse caminho conceitual torna-se importante por desvelar qual modelo de educação cada governo vem propondo na totalidade e buscando suas contradições. Epistemologicamente utilizamos nesse trabalho o termo Educação Especial Inclusiva, por entender que, uma das grandes dificuldades da área é a definição dos seus “responsáveis”, ou de quem deve assumir o protagonismo nesses processos, ampliando sua discussão para os diferentes espaços educativos, com diferentes agentes que devem se envolver constantemente neste processo.

O aporte metodológico desta pesquisa respalda-se numa abordagem crítica, buscando uma perspectiva qualitativa. De Bruyne et al (1977) utilizam-se do conceito da *dialética* como metodologia em um esforço epistemológico, que dá condições de buscar as contradições e os diferentes agentes envolvidos em cada momento histórico. Compreendemos, portanto, que a

dialética é uma abordagem adequada para se adotar, principalmente que:

[...] é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. (Minayo, 2001, p. 15)

Por meio de uma abordagem qualitativo, podemos alcançar os objetivos de forma mais dinâmica e ampliada, assim, caracterizando os resultados mais precisos e abrangentes. Instrumentalmente, buscamos selecionar os documentos normativos da Educação Especial Inclusiva no Estado do Paraná, cotejando com os documentos nacionais que os influenciaram a partir de 2001, possibilitando uma análise documental mais ampla que possibilite compreender os discursos políticos, como alicerça Fairclough (2016), interferindo nas relações sociais, culturais e políticas. Para um melhor entendimento desse cenário, dividimos a discussão em três momentos, com uma construção teórica acerca das definições da Educação Especial Inclusiva, passando a construção da legislação paranaense a partir das determinações nacionais do ano de 2001 com os documentos gerados no período de análise e, finalizando, estabelecemos análise a partir dos termos chaves presentes nas fontes pesquisadas.

O recorte temporal escolhido reflete o cenário nacional em relação à Educação Especial e possui sua referência na Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001) e nas Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica (Brasil, 2001b). Esse cenário gerou implicações para as políticas de Educação Especial Inclusiva nos anos posteriores, como o primeiro documento paranaense no ano inicial de nosso recorte. (Kassar, Arruda e Benatti, 2009). Para direcionamento destetralho, destacamos conceitos chave que são comuns na literatura especializada e nos documentos para que, a partir da sua identificação, pudéssemos entender sua utilização e suas crescentes incongruência conceituais.

Os conceitos da Educação Especial Inclusiva e as políticas públicas

Para uma compreensão mais ampla, discorremos sobre a problemática dos conceitos de inclusão e suas incongruências presentes nos documentos oficiais do Estado do Paraná que regem os processos de Educação Especial Inclusiva, num sentido de que as discussões de políticas públicas no Brasil, na primeira década do século XXI, tiveram um aumento da utilização de conceitos construídos ou tiveram seu uso incentivados, principalmente, nos anos 90 do século XX. Termos como igualdade para todos, educação para todos, inclusão foram apropriados de tal forma que passaram a ser objetivo de quase todos os programas de educação

nacional e passaram a justificar inúmeras ações nas escolas.

O uso dado ao termo inclusão nos documentos, segundo Bueno (2008), tem levado a um entendimento de concepções que não admitem discussões, sendo construído como algo pronto e acabado. Oliveira (2004) afirma que o uso da exclusão começou a se difundir e, principalmente, agora, quando chegamos a uma situação em que o termo “é empregado por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo, reveste-se de imprecisão e carece de rigor conceitual”. (Oliveira, 2004, p. 160).

Para Shiroma (2001) há uma dificuldade em conceituar termos como inclusão, e alerta que isso ocasiona diretamente apropriações e constantes redefinições. Em seu artigo apresenta as ideias de Ruth Levitas, que identifica três “tipos ideais” de discursos associados à exclusão e inclusão social: o redistribucionista, o integracionista e o da “subclasse”. O redistribucionista preocupa-se com a pobreza e propõe sua redução por meio de redistribuição da riqueza, critica as desigualdades contrapõe a exclusão a uma visão de cidadania. O integracionista atribui a exclusão principalmente ao desemprego e, por conseguinte, vê a inclusão como encaminhamento de pessoas ao trabalho pago. Aqueles da “subclasse” centram-se nos aspectos da moral e do comportamento dos excluídos, alegando haver “deficiências” em sua cultura. Nessa visão, a inclusão social depende de mudanças culturais nos valores, na ética.

Oliveira (2004) afirma que a utilização do termo inclusão nas décadas de 1970 e 1980 era ligado diretamente ao mercado e que de tal forma se popularizou e se difundiu amplamente, se tornando impreciso. Percebemos, na literatura especializada, que há uma dificuldade conceitual, mas que, nem sempre, é assumida com tanta clareza. O autor constata que, no plano das políticas compensatórias, a produção conceitual sobre inclusão não se tornou algo importante, pois ficou fora das discussões diretas, mas não está fora das relações estabelecidas em suas diversas formas de aplicação, principalmente, porque o termo exclusão usado sozinho rompe com a ideia de relação. A discussão de Shiroma (2001) abre possibilidade de analisarmos aquilo que Leher (2009) apontou como *genocídio intelectual*.

Em política de educação especial essa lógica está muito presente, quando a legislação não rompe com a ideia de integração, mas com a segregação, na qual não se admite a exclusão. Por isso, entendemos, como Oliveira (2004), que analisar a utilização e perceber as conceituações equivocadas ou imprecisas dos termos permite constatar a falta de definições, suprimindo a sua aparência quase dogmática e, que, em análises acadêmicas com foco apenas no fenômeno nos distanciamos da essência, daquilo que realmente se estrutura por traz desses aspectos. O autor ainda chama a atenção que trabalhar com a temática de exclusão não se constitui uma negação imediata.

Que apenas reafirma a afirmação pois, em termos práticos, a inclusão do excluído é sua integração à lógica do princípio sintético, à lógica do capital. Em suma, é a *negação da negação* que precisa ser construída, como alternativa teórico prática capaz de compreender e superar a exclusão e a inclusão (Oliveira, 2004, p. 179)

As políticas públicas geram documentos que refletem suas preferências, seus alinhamentos. Autores como Shiroma e Oliveira sustentam a lógica de análise crítica desses materiais, e os posicionam em um método dialético de análise, buscando suas contradições e cotejamentos com as perspectivas políticas, que expressam parte de um projeto de educação e sociedade que busca manter a organização social capitalista, obscurecendo as relações de classe e levando à ineficiência da lei. Shiroma et al (2005), em estudo comparativo das publicações de documentos nacionais e internacionais, afirmam que “a literatura derivada das pesquisas comparativas aponta uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial” (Shiroma et al 2005, p. 428). Entendemos que essa tendência toma corpo nas relações ligadas à educação especial, sem uma diferenciação do que é educação especial, educação inclusiva e inclusão. Garcia (2009), ao discutir as políticas públicas de educação especial, afiança que tem acontecido um fracionamento das análises referentes ao conceito, principalmente sobre as lutas sociais.

Garcia (2009) afirma que os termos muitas vezes usados em educação especial têm origem em outros momentos históricos e que são retomados em um novo contexto tornando- se necessário perceber o caráter de sua apropriação. Com as discussões realizadas por Bueno (1997), percebemos o fenômeno de novos discursos e tentativa constante de recaracterizar o velho discurso. Esse fato, para Fairclough (2016), gera novas expectativas e novas aplicabilidades, possibilitando sua revigorante utilização, sem que necessariamente possa se constituir uma postura diferente. Uma forma de amenizar o problema discursivo é direcioná-lo para que não esteja ligado aos principais pontos de dificuldade dos deficientes, mas aos impactos de suas denominações ou estímulos, continuando com as mesmas atitudes práticas. Podemos perceber isso, com destaque na legislação brasileira, em que cada uma trabalha com sua denominação própria, como: deficientes, pessoas com necessidades educacionais especiais, portadores de necessidades educacionais especiais, excepcionais e mais uma série de denominações que fazem com que não sejam definidos onde se aplicam e nem a quem se aplicam. Guasselli (2005) também considera que esses discursos inferem na formação dos professores e nos processos de inclusão, com disparidades significativas em suas aplicabilidades.

A discussão a respeito da inclusão e exclusão chegou a tantos campos que Bueno

(2008, p. 43) constatou que a inclusão escolar surgiu como a “nova missão da escola” e que qualquer questionamento a respeito é encarado como heresia, no sentido de não haver realmente questionamento, alimentando, assim, o que chama de hegemonia discursiva.

Interpretar os documentos construídos pelos embates e pelas relações políticas é essencial para entendermos como esses clientelismos e esses processos hegemônicos se sustentam. Garcia (2004, p. 13) afirma que:

Os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjunto de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outras. Pensamentos e práticas mais convenientes ao projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentam e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes”, “parâmetros”, etc. aos leitores menos avisados, e o somos quase todos, é como se esses materiais ganhassem a força de “realizar” a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história.

Prieto et al (2014) ilustra as diferentes formas como os acordos são construídos e como os programas ligados à Inclusão e a Educação Especial são aceitos e orquestrados, permitindo que as análises levem em conta que “os documentos de política contêm ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação.” (Shiroma, et al 2011, p. 224). As autoras também chamam atenção para duas possíveis estratégias de análises de política: os textos serem lidos com e contra outros, permitindo entender suas articulações e confrontos; os documentos apresentarem “o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos ‘termos-chaves’”. (Shiroma, et al 2011, p. 224). Na especificidade desta pesquisa, a primeira estratégia de análise contribui para o estabelecimento de possíveis relações entre a proposição nacional e as estaduais. Já a segunda pode auxiliar na percepção de ressignificações dos termos que podem ser vistos como uma ação presente e intencional nos documentos de política. Entendendo que existem diferentes documentos que são publicados pelos governos, adotamos como critério de seleção os documentos normativos, como aponta Garcia (2004, p. 16),

Os normativos são aqueles apresentados com status de lei, com a função de regulamentar a vida social e estão relacionados de maneira direta ao Estado brasileiro. Já os orientadores são compreendidos como produzidos no âmbito nacional e internacional com a função de estabelecer uma interlocução com a sociedade a respeito de ideias, de concepções, visando propor consensos sobre as questões educacionais.

Esse pensamento dialoga com a perspectiva de Michels e Lehmkuhl (2016) quando estas alimentam a ideia de que o discurso da política de inclusão tem sido utilizado para direcionar a execução para a iniciativa privada, no que considera prática de publicização, e que

permite também uma forte interferência nas decisões políticas que se materializam nos documentos oficiais.

A legislação do Estado do Paraná: Entre as possibilidades de mudança e permanência

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (Paraná, 2006), o ano de 2001 significou uma reorganização da Educação Especial em vista da Resolução n. 02 (Brasil, 2001), ao mesmo tempo, que afirma que essa legislação se tornou conservadora, por manter os serviços especializados, “que, supostamente, seriam incompatíveis com as atuais diretrizes da inclusão escolar” (Paraná, 2006, p. 30) e que sustenta uma perspectiva de ruptura conceitual entre a Secretaria de Educação do Estado (SEED) e o MEC/Seesp.³, no que diz respeito aos processos de inclusão e atendimento dos sujeitos alvo da educação especial. Nesse sentido, cotejamos os principais conceitos paranaenses com os documentos nacionais, que permitiram inclusive demonstrar essas aproximações ou divergências.

A política da Educação Especial e Inclusiva se encontra alojada no Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, subordinado à SEED. Para organização desse trabalho, separamos os documentos do período recortado e suas primeiras definições para, assim, buscarmos as terminologias e suas conceituações. Posteriormente elencamos os conceitos chaves da literatura especializada e das políticas de educação especial: “inclusão”, “educação inclusiva”, “educação especial”, “atendimento especializado”, “necessidades educacionais especiais”. Cronologicamente, a Deliberação n. 2 (Paraná, 2003), que tem como objetivo “estabelecer normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do estado do Paraná”; Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (Paraná, 2006), que procura “direcionar a educação especial no sistema estadual.”; Resolução 3.600 (Paraná, 2011), que autoriza “a alteração na denominação das escolas de educação especial para escolas de educação básica, na modalidade de educação especial.”; Deliberação

³ Sobre o assunto, Sachinski (2013) aponta que essa perspectiva de ruptura ficou pautada muito mais no campo teórico que na realidade, principalmente a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (Paraná, 2006), que sustentaram uma proximidade prática no que diz respeito aos serviços e públicos alvo. O que se diferencia com maior ênfase são as nomenclaturas e as formas como o público-alvo é atendido, mas não se distancia significativamente ao ponto de entendermos que ocorreu uma ruptura de fato.

número 02/2016 (Paraná. 2016), que “dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.”.

Depois de analisar os documentos e sistematizar as pesquisas dos termos e dos seus entendimentos em cada documento, realizamos o cotejamento desses com a base teórica e os principais documentos a nível nacional.

Os conceitos: construções e ambiguidades existentes

Após realizadas as leituras dos documentos, identificamos os principais termos utilizados e tabelamos as definições. Posteriormente, tornou-se possível uma verticalização desses conceitos, calhando suas variações e como foram sendo utilizadas em cada momento. Para enriquecimento dessa análise, aproximamos nossa discussão das referências legais presentes a nível nacional.

Iniciamos a análise com o termo *inclusão* e, percebemos que seu uso é recorrente na maioria dos discursos políticos e pedagógicos; entretanto, nos documentos analisados, uma definição aparece apenas nas Diretrizes Curriculares (Paraná, 2006), a qual realiza um resgate de todos os momentos e entendimentos que considera importantes nas questões de inclusão. Ao mesmo tempo, é o documento que constrói uma conceituação a respeito do que o Estado do Paraná entende ser “a definição correta”, que é chamada de inclusão responsável. Nesse Documento, o Estado afirma que, “concebemos e praticamos uma inclusão educacional responsável no Paraná: ouvindo, dialogando, promovendo a aproximação entre os contextos regular e especial, como oportunidade de uma formação continuada, com valorização profissional.” (Paraná, 2006, p. 10)

A SEED situa sua política em uma terceira posição, que tem sido denominada de **inclusão responsável**. O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (Paraná, 2006, p. 39, grifos no original).

Nesse mesmo documento, ainda percebemos que o Estado do Paraná se posiciona como inovador, que oferece espaços e atuações que garantem condições para um efetivo processo de aprendizagem. Entendemos que a conceituação de inclusão presente nesse documento, apesar de se posicionar como diferenciada dos demais a nível nacional, reflete as definições que estavam latentes naquele momento, com o foco do atendimento sendo o mesmo, alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades / superdotação.

Em todos os documentos analisados, encontramos referências aos termos *educação especial* e *educação inclusiva*, entretanto, percebemos a ausência de um conceitual específico, legislando em uma perspectiva muito mais instrumental e atribuindo-lhes suas funções e suas atividades. A exceção se deleita na Deliberação n. 2 (Paraná, 2003), que aponta a Educação Especial como “modalidade da Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná, para alunos com necessidades educacionais especiais”. A terminologia de Escolas Inclusivas aparece nas Diretrizes Curriculares (Paraná, 2006, p. 38), que se utilizam da conceituação de Camargo (2004, p. 26), “são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”.

Já a Resolução 3600 (2011) é responsável por incluir as Escolas de Educação Especial no sistema de ensino, denominando-as de Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial e possibilitando que essas instituições pudessem participar das políticas e programas públicos. Aqui, percebemos uma ação do Governo Estadual, no momento representado por Carlos Alberto Richa, que deu continuidade ao projeto do governo anterior Roberto Requião de Mello e Silva. Sachinski (2013) aponta que, as relações entre os governos refletiram o processo de movimentações políticas que vinham acontecendo em nível nacional e que se materializaram no Decreto n. 7.611 (Brasil, 2011). O autor aponta que a Resolução é resultado da proximidade entre as instituições privadas e o Estado e serviu muito mais como adequação às exigências de escolarização e matrículas de todos os alunos na educação básica.

A Deliberação n. 2 (Paraná, 2016) aponta, no Artigo 3º, que a Educação Especial,

é a modalidade que assegura o Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar, como parte integrante do processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação.

Percebemos, nesses documentos, uma transitoriedade conceitual do entendimento do que é a Educação Especial e a Educação Inclusiva que somente conseguimos notar quando cotejamos com o entendimento do termo Inclusão, já analisado, no qual, a perspectiva de Educação Especial, como modalidade de ensino específica, destinada a criar espaços distintos para os deficientes e presentes na Resolução 2 (Paraná, 2003) (que entendemos serem segregados da educação básica regular) ganhou uma definição mais ligada ao processo inclusivo ao ser parte do sistema e tornar-se a responsável por oferecer os Atendimentos Educacionais Especializados a esses alunos alvo da Inclusão.

Com isso, tornou-se necessário entendermos o termo Atendimento Educacional

Especializado e suas variações nesse excerto periódico que compreende esta pesquisa. Entre os conceitos procurados, encontramos diversas referências aos serviços de atendimento especializado, posicionando muito mais sua atuação e seus atendimentos que uma construção conceitual. Na Deliberação n. 2 (Paraná, 2003), a definição apresentada é “serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial e ofertado a alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica.” Também aponta que esses serviços deveriam ser ofertados por classes e escolas especiais ou por serviços especializados, “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular”. Chamamos a atenção para a função do serviço nesse momento, pois, nesse documento, percebemos muito mais como um substitutivo à educação regular.

Por outro lado, na Deliberação 02/2016 (Paraná, 2016), percebemos uma mudança nesse conceito: no artigo 12, parágrafo único. Está a afirmação que “o Atendimento Educacional Especializado deverá ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra da rede regular de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”.

Outra mudança sistematizada entre os dois documentos é a definição do público alvo, na Deliberação n. 02 (Paraná, 2003), os atendimentos dos serviços são direcionados aos alunos com necessidades educacionais especiais, que compreendem aqueles com “dificuldade acentuada na aprendizagem ou limitações no desenvolvimento; (...) dificuldades na comunicação; (...) condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos e, (...) superdotação ou altas habilidades”. Na Deliberação n. 02 (Paraná, 2016), os atendimentos acompanham mais as diretrizes nacionais referentes principalmente ao Decreto n. 7.611 (Brasil, 2011), contemplando “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e, incluindo ainda, “transtornos funcionais específicos”.

A mudança mais brusca no sentido do conceito, tanto pelo público como pela função, pois o Serviço é deslocado de uma perspectiva isolacionista e segregacionista para um suporte ao processo de inclusão. Não estamos, com essa observação, atribuindo uma crítica ao processo de mudança ou não, visto que o objetivo dessa pesquisa versa sobre o uso dos termos como conceituação e direcionamentos diferentes.

A Deliberação n. 02 (Paraná, 2016), mesmo sem definir seu uso, acompanha também as definições nacionais ao não utilizar amplamente o conceito de “necessidades educacionais especiais” ou suas variantes, ao ponto de considerar e utilizar, em suas diferentes formas, o

vocábulo de “pessoa com deficiência”, presente na Lei 13.146 (Brasil, 2015), também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). .

Com relação a esse termo, percebemos três momentos distintos na legislação, sendo, num primeiro momento, na Deliberação n. 02 (Paraná, 2003), a necessidade educacional especial sendo sinônimo do termo deficiência, condutas típicas e transtornos gerais e altas habilidades e superdotação. Num segundo momento, nas Diretrizes (Paraná, 2006), há um alargamento do conceito para outros grupos, ele passa a destinar-se a outros grupos,

os que apresentam necessidades educacionais especiais são pessoas com deficiências, já que há um enorme contingente de alunos com problemas e dificuldades em seu processo de aprendizagem, advindos de inúmeros fatores, quase sempre atrelados às condições socioeconômicas e/ou pedagógicas desfavoráveis. E mais: a expressão *necessidades educacionais especiais* sugere a existência de um problema de aprendizagem, mas não apenas isto. Indica que recursos e serviços educacionais diferenciados daqueles comumente utilizados no contexto escolar, para a maioria dos alunos, serão indicados. (Paraná, 2006, p. 44)

No terceiro momento, na Deliberação n. 02 (Paraná, 2016), não encontramos o vocábulo necessidades educacionais especiais como conceito, mas apenas como direcionamento de metodologias, recursos e avaliações aos alunos com deficiência.

Considerações finais

A pesquisa se desenvolveu em um sentido de analisar criticamente a transitoriedade das definições dos conceitos em diferentes documentos do Estado do Paraná, tomando por partida os apontamentos de Garcia (2004), que considera os documentos construídos politicamente como resultados de movimentações sociais políticas e econômicas. Sua análise mais aguçada revela suas contradições e seus interesses. Por isso, buscamos uma abordagem conceitual sobre os diferentes aspectos e definições no período de 2001 à 2019 apresentados nos documentos norteadores.

O tabelamento dos conceitos, a partir dos documentos e o seu cotejamento, evidenciou a perspectiva de Oliveira (2004, p. 160), quando ele afirma que o termo inclusão “reveste-se de imprecisão e carece de rigor conceitual”. Ampliamos essa afirmativa para outros termos, como Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

Ainda com os documentos, há uma tendência a deixar a parte conceitual muito mais interpretativa e focar nas relações instrumentais de aplicabilidade. Entendemos que essa característica impede uma maior discussão e proporciona, ao mesmo tempo, flexibilidade interpretativa, possibilitando diferentes leituras e aplicações.

Como objeto inicial de nossa pesquisa, buscamos entender a transitoriedade das definições para os mesmos termos durante o período de 2001 à 2019, evidenciando que, apesar da manutenção de sua escrita, suas atribuições e usos foram sendo modificados, fato que atribuímos à política nacional, mostrando, novamente, que o Paraná enquanto Estado, apesar de, sustentar uma postura de rompimento ou de particularidade frente à política nacional, em seus documentos, apresenta uma conceituação e uma mutabilidade que acompanha a nação. Outra perspectiva que apontamos na base teórica e que entendemos comungar com a realidade apresentada nos documentos é de Fairclough (2016), quando ele aponta que o discurso político gera novas expectativas e novas aplicabilidades, possibilitando sua revigorante utilização, sem que necessariamente possa se constituir uma postura diferente.

A pesquisa científica, enquanto movimento dialético do saber, precisa gestar novas problemáticas ao leitor e ao próprio pesquisador. Após a pesquisa, consideramos que algumas questões emergiram: percebemos uma confusão conceitual ou uma ausência de definição entre Educação Especial e Educação Inclusiva ou simplesmente Inclusão, o que realiza uma confusão em suas funções, proponentes e envolvidos, gerando o questionamento: essa perspectiva documental se transfere para os profissionais envolvidos? Outra questão que também apareceu a partir dessa reflexão: quais as relações de poder que envolvem a política paranaense e que permitem a ela conseguir ampliar, em alguns momentos, o público-alvo dos atendimentos especializados, ou ainda, sustentar a existência de escolas de cunho privado no *corpus* do Estado?

A abordagem dos documentos norteadores permitiu compreendermos que o movimento dos conceitos e de suas definições práticas acompanham sistematicamente as relações de poder estabelecidas nas políticas públicas estaduais e federais e propiciam entendermos que, em diferentes momentos, a definição superficial de cada termo gera contradições, ou ainda, indefinições ou imprecisões, dificultando sua aplicabilidade e, ao mesmo tempo, permitindo múltiplas perspectivas instrumentais.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. SEESP: Brasília, 2001b.

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

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Lei 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BUENO, J.G.S. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: MACHADO, A. M (et al.) Educação especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, Conselho Regional de Psicologia, 1997.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S. (orgs.) Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, Brasília/DF: CAPES, 2008.

DE BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; DE SCHOUTHEEDE, Marc. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica. 5^a ed. Rio de Janeiro: 1977.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasilia: Editora UnB, 2016

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil In: 27 Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG. Anais 27 Reunião Anual da ANPEd. Caxambu - MG, 2004.

GARCIA, R. M. C. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2009, São Paulo. Anais... São Paulo: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009.

GUASSELLI, M. F. R. Inclusão escolar: um diálogo polifônico. Cadernos. - N° 26. Edição: 2005.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 21-31.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs). Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica. p. 223-251. 2009.

MICHELS, M. H; LEHMKUHL, M. de S. Política de inclusão ou manobra de publicização. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16. Number s1. p.855–859. 2016.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Deliberação n. 2, de 2 de junho de 2003. Normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do estado do Paraná. Curitiba, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 3.600, de 18 de agosto de 2011. Autoriza a alteração na 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. Curitiba, 2011.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação número 02. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2016.

PRIETO, R. G; PAGNEZ, K. S. M. M; GONZALEZ, R. K. Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política em implantação. *Educ. Real.* Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, Set. 2014OLIVEIRA, A. da R. Sobre o alcance teórico do conceito exclusão. Civitas. In: *Revista de Ciências Sociais*.Porto Alegre, v.4,n.1, jan-jun. 2004.

SACHINSKI, I. A política de educação especial nos estados do Paraná e de Santa Catarina: diferentes, mas não divergentes. Dissertação de Mestrado em Educação. UFSC: Florianópolis, SC, 2013.

SHIROMA, E.O. A outra face da inclusão. *TEIAS: Revista da Faculdade de Educação*. N. 3. Rio de Janeiro: UERJ, p. 29-37. 2001.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Florianópolis: Perspectiva, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Conversão das —almas pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, J. B.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248

Submissão: 06/11/2024. **Aprovação:** 03/05/2025. **Publicação:** 25/04/2025.