

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ESTUDO COMPARADO DAS NORMAS DAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO¹

BRAZILIAN SPECIAL EDUCATIONAL POLICIES: A COMPARATIVE STUDY OF THE UNITIES FEDERATION NORMS

José Geraldo Silveira BUENO²
Júlio Romero FERREIRA³
Cláudio Roberto BAPTISTA⁴
Ivanilde Apoluceno de OLIVEIRA⁵
Mônica Magalhães KASSAR⁶
Rita Vieira de FIGUEIREDO⁷

RESUMO: este artigo é uma síntese do trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, em 2003. A partir de duas grandes chaves de análise (Fundamentos das Políticas de Educação Especial e Normalização das Políticas Estaduais), procurou-se - através do conteúdo de documentos legais, promulgados pelos Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação - mapear e analisar as semelhanças e diferenças regionais, sobre os seguintes aspectos: bases legais; princípios e diretrizes; conceituação de educação especial; conceituação do alunado; níveis de ensino abrangidos; estrutura organizacional de atendimento; organização curricular e pedagógica; serviços de apoio; tipos de formação e requisitos para a docência; e educação profissional. O mapeamento e análise aqui efetuados, com base nas diferenças e semelhanças regionais, tiveram por finalidade constituir material de referência para estudiosos e pesquisadores que se debruçam sobre as políticas de educação especial no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial; políticas educacionais; políticas regionais.

ABSTRACT: this paper is a synthesis of the work presented at the 26th annual meeting of ANPED (Brazilian Association of Post-graduation and Research in Education) in 2003. Since two main issues of analysis: fundamentals of Special Education and normalization of public policies, we analysed regional differences and similarities through legal documents published by Public Councils and Educational Offices. It was based on: laws; principles and policies; concepts on Special Education and learners; teaching levels; organizational structure; curriculum and pedagogical organization; supporting services; requirements for teaching and professional education. The aim was to build reference material for educators and researchers who are concerned with special education policies in Brazil.

KEYWORDS: special education; educational policies; regional policies.

¹ Síntese de trabalho encomendado, apresentado no GT-15 (Educação Especial), na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Caxambu, 2003, cuja versão integral pode ser encontrada no Cd-Rom *Novo Governo, Novas Políticas: o papel histórico da ANPEd na produção de políticas educacionais*.

² Docente da PUC/SP. E-mail: jotage@pucsp.br

³ Docente da UNIMEP. E-mail: jrferrei@unimep.br

⁴ Docente da UFRGS. E-mail: crobbap.ez@terra.com.br

⁵ Docente da UEPA. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

⁶ Docente da UFMS. E-mail: mkassar@terra.com.br

⁷ Docente da UFC. E-mail: rvieira@ufc.br

1 INTRODUÇÃO

Na 25ª Reunião Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, em 2002, o Grupo de Trabalho de Educação Especial elegeu como uma de suas prioridades temáticas a avaliação, em âmbito nacional, do momento vivido pelas políticas públicas na área, considerando: (a) em termos da educação geral, os impactos provocados pela implantação de políticas na educação básica a partir de meados da década de 90 (descentralização, FUNDEF, LDBEN, diretrizes para organização do ensino e para formação de professores); (b) em termos mais específicos, o momento de transição da área de educação especial, com as mudanças ensejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, com as diretrizes definidas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para a área na educação, com a presença hegemônica do discurso pela escola inclusiva associado à crítica dos trabalhos desenvolvidos junto à escola básica pelos serviços educacionais ditos especializados.

De modo particular, entendeu-se que seria relevante avaliar como as diferentes regiões e estados estavam discutindo as políticas de educação especial ou educação inclusiva, a partir da própria indicação legal de que os sistemas de ensino deveriam, a partir de 2002, implementar as novas diretrizes do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica. Essas normas e definições seriam uma fonte relevante para a caracterização dos rumos pretendidos, em diferentes regiões, para a educação escolar dos alunos com necessidades especiais.

Definiu-se, assim, que a análise restringir-se-ia aos documentos normativos mais atuais e abrangentes de cada Estado, que seriam, em princípio, o parecer e/ou resolução do Conselho Estadual de Educação e a correspondente resolução ou instrução da Secretaria Estadual de Educação. Entendeu-se que tais documentos permitiriam uma visão bastante abrangente do quadro nacional, inclusive pelo efeito indutor exercido pelas políticas nacionais e estaduais junto aos sistemas municipais de ensino.

Para o desenvolvimento da coleta de dados, acertou-se que o trabalho teria uma coordenação geral e cinco coordenações regionais, cabendo aos coordenadores regionais acionar secretarias ou professores de cada Estado para viabilizar a identificação e obtenção dos documentos.

A partir da Reunião, foram definidos os nomes para integrar o grupo de pesquisadores e foi estruturado um roteiro para coleta de dados das políticas estaduais. O roteiro consistiu em um indicador de pontos básicos que buscavam permitir o acúmulo de informações relacionadas a itens similares, que permitissem o cotejamento entre as propostas, sem prejuízo da flexibilidade necessária para assegurar que os dados expressassem efetivamente as políticas investigadas.

O roteiro foi assim organizado: I - Fundamentos da política estadual: princípios e diretrizes básicas que regem a política em questão e II - Normatização da política estadual: I) conceituação - da educação especial (modalidade, serviço

etc) e do alunado (alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com deficiência e suas respectivas categorias); 2) abrangência - níveis de ensino abrangidos pela educação especial, 3) estrutura de atendimento - tipo de atendimento (classe comum, classe especial, escola especial), critérios de organização do atendimento, organização curricular e pedagógica, terminalidade; 4) serviços/ procedimentos/ materiais de apoio - descrição dos serviços (sala de apoio, ensino itinerante etc), descrição dos procedimentos e materiais de apoio; 5) professores - tipo de formação inicial e continuada (das classes comuns, das classes especiais e dos serviços de apoio), requisitos para o exercício da docência; 6) educação profissional - critérios e procedimentos para a qualificação profissional dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao final, foram obtidos e descritos os documentos de referência de todas as unidades da federação das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste (aqui incluído o Distrito Federal) e Nordeste, e de três dos sete estados do Norte (Amapá, Amazonas e Pará). Os documentos com maior frequência de utilização foram pareceres dos Conselhos Estaduais, acompanhados de normas ou instruções correspondentes às Secretarias. Em alguns casos, foram utilizadas propostas de resolução, ainda não homologadas ou publicadas, mas refletindo o contexto mais atual das discussões. Outros documentos, complementares, como leis e propostas de secretarias estaduais, também ajudaram a compor o panorama.

É apresentada, a seguir, uma versão resumida e integrada dos dados obtidos no conjunto das cinco regiões do país e apresentados na Reunião da ANPED de 2003, organizados segundo os itens constantes do roteiro. Trata-se portanto de novo texto e novo formato.

2 FUNDAMENTOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 BASES LEGAIS

Em linhas gerais, os documentos reportam-se à Constituição Federal de 1988 e à LDBEN de 1996 e retratam dois momentos, sempre posteriores à LDBEN: em 10 estados e no Distrito Federal, as referências utilizadas são o capítulo V da LDBEN e outros documentos, como a Política Nacional de Educação Especial de 1994 do MEC; nos outros 11 estados, as referências centrais são a LDBEN e a Resolução 02/01 do CNE/CEB, que definiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Neste último conjunto de normas é que constam alguns projetos de resolução. Outras referências documentais relevantes, independentemente do período de publicação das normas, são: o Estatuto da Criança e do Adolescente, citado em cerca de metade dos estados; e a Lei 7.853/89, a chamada Lei da Integração, indicada em 1/3 dos documentos dos Conselhos ou Secretarias estaduais. Os documentos internacionais mais frequentemente citados, embora em menor frequência que os nacionais, são a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994. Além disso, constam naturalmente normas e documentos específicos de cada Estado.

2.2 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

A despeito das diferenças percebidas, todos os estados partem do princípio da não segregação dos alunos considerados deficientes ou portadores de necessidades educacionais especiais, reportando-se a princípios éticos básicos como os de respeito à dignidade humana, da garantia de direitos, da formação e do exercício da cidadania, da igualdade de oportunidades educacionais e do direito ao acesso e permanência na escola – preferencialmente a escola regular.

Nota-se uma tendência geral de valorização de princípios de uma educação inclusiva, destinada a todos os cidadãos. Para tanto, as referências centrais são, de um lado, as salas comuns das escolas regulares, públicas e gratuitas (embora todas as normas mantenham as indicações de escolas e classes especiais, ainda que em caráter excepcional ou transitório); de outro, a valorização da diferença e da diversidade como essenciais para construção de uma escola democrática.

3 NORMATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS ESTADUAIS

3.1 CONCEITUAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por força do dispositivo contido no art. 58 da LDBEN n. 9394/96, a maioria dos documentos legais considera a educação especial como modalidade de ensino.

Alguns estados, entretanto, utilizam uma conceituação diferenciada, como é o caso de Pernambuco, cujo Conselho Estadual de Educação - CEE compreende a Educação Especial como uma política de escolaridade que deve ser fundamentada no direito à diferença e na construção do sujeito cultural, social e histórico; de Santa Catarina, que conceitua a Educação Especial como o processo interativo de educação escolar que visa à prevenção, ao ensino, à reabilitação e à integração social de educandos portadores de necessidades especiais, mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos; do Rio Grande do Sul, em que se considera que o atendimento educacional prestado a esses alunos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, tem por objetivo corrigir ou minorar os efeitos da condição específica de cada aluno, mediante sua adaptação escolar e integração social.

Em estados como o Ceará, Alagoas e Espírito Santo não consta da documentação analisada qualquer conceituação explícita da educação especial.⁸

⁸ Para facilitar a leitura do texto, não estamos indicando os documentos referentes a cada uma das normas indicadas. Para tanto, e para ter o quadro de cada região em separado, deve-se consultar o trabalho completo que consta dos Anais da 26ª Reunião Anual: *Novo governo, novas políticas? O papel histórico da ANPEd na produção de políticas educacionais* (CD-Rom, ISBN 858639209X)

3.2 CONCEITUAÇÃO DO ALUNADO

Com exceção do Estado de Alagoas, todos os estados brasileiros conceituam a população da educação especial, cujo divisor de águas é a Resolução CNE/CEB n. 02/01.

3.2.1 ESTADOS COM NORMATIZAÇÕES ANTERIORES À RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 02/01

As unidades da federação que ainda não normatizaram suas políticas de educação especial em decorrência da Resolução CNE/CEB n. 02/01 foram Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Bahia, Ceará, Piauí, Pernambuco, Sergipe e Maranhão. Nesse sentido, reportam-se a conceituações de documentos anteriores, como a Política Nacional de Educação Especial do MEC, de 1994.

Na Bahia, Piauí, Pernambuco, Ceará, Sergipe, Mato Grosso do Sul e Santa Catarina adota-se a caracterização clássica da área: alunos com necessidades educativas especiais são os portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades/superdotados.

Outros estados apresentam caracterização um tanto quanto diferenciada, como o Espírito Santo, em que a população da educação especial é assim caracterizada: I - deficiência auditiva; II - deficiência física; III - deficiência mental; IV - deficiência múltipla; V - deficiência visual; e VI - sofrimento mental. No Distrito Federal, o alunado da educação especial é composto pelas crianças, adolescentes e adultos com necessidades educacionais especiais, em face de determinadas características mentais, físicas, sensoriais, emocionais e sociais. Em São Paulo, considera-se como alunos da educação especial aqueles que tenham significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio-ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas.

3.2.2 ESTADOS COM NORMATIZAÇÕES POSTERIORES À RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 02/01

Após a promulgação da Resolução CNE/CEB n. 02/01, os estados de Rio Grande do Sul, Bahia, Maranhão, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Amazonas e Amapá, em seus documentos normativos, restringiram-se a reproduzir a conceituação definida por aquele Conselho.

Outros estados, apesar de incorporarem a conceituação do CNE/CEB, fazem alguns acréscimos. No Paraná e no Pará, além das três categorias incluídas no documento do CNE/CEB, foram incluídos os portadores de condutas típicas e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos. Além disso, a proposta do Pará ressalta que o quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma

diversidade de necessidades educacionais, destacadamente associadas a: problemas psicolingüísticos (dislexia e disfunções correlatas), psicomotores, motores, cognitivos (atenção, concentração, percepção, memória), hiperatividade e ainda a fatores ambientais e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.

Minas Gerais parte da conceituação apresentada pelo CNE/CEB, ressaltando que as necessidades educacionais especiais dos alunos podem ser ocasionadas, portanto, por diversos fatores e causas e estar relacionadas, com maior frequência, a uma causa orgânica específica e às deficiências físicas, auditivas, visuais ou múltiplas, aos transtornos invasivos do desenvolvimento, às condutas típicas de síndromes, às altas habilidades, aos talentos específicos e àquelas relacionadas às questões culturais e bio-psico-sociais. Em relação à caracterização mais detalhada dessa população, Minas Gerais define como população específica da educação especial: I - diferenças significativas no processo de aprendizagem, exigindo adaptação e apoio específicos; II - deficiência física, motora, sensorial, mental ou múltipla; III - condutas típicas; e IV - talentos ou altas habilidades.

O documento apresentado pelo estado de Goiás traz um conceito bastante ampliado de *educandos com necessidades especiais*. Além das características acima expostas, o documento esclarece que as dificuldades podem ser permanentes ou transitórias e acrescenta dificuldades emocionais e sociais; decorrentes de saúde deficitária com internação hospitalar ou convalescença longa; crianças de alto-risco (0 a 3 anos vulneráveis a fatores negativos hereditários, congênitos ou precocemente adquiridos); dependentes químicos e/ou psicológicos; pertencentes a minorias (lingüísticas, étnicas, culturais ou religiosas); que vivem em situações específicas (nas ruas, populações nômades, que trabalham, remanescentes de quilombos e indígenas).

3.3 NÍVEIS DE ENSINO ABRANGIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os estados pesquisados da Região Norte, o Rio Grande do Norte, a Bahia, o Piauí, Sergipe, Maranhão, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul circunscrevem a educação especial à educação básica, tal como dispõe a Resolução CNE/CEB n. 02/01.

Há unidades da federação que a estendem ao ensino superior, como os estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, todos os estados do Centro-Oeste; em outros, como o Ceará, Minas Gerais e Alagoas, os documentos não fazem qualquer referência a respeito; No Espírito Santo as normas sobre a educação especial se restringem à educação infantil e ao ensino fundamental.

3.4 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DE ATENDIMENTO

Também por força da Resolução CNE/CEB n. 02/01, a maioria dos estados brasileiros tem normatizado o atendimento preferencial dos alunos da

educação especial em classes de ensino regular, abrindo a possibilidade de encaminhamento para classes e/ou escolas especiais somente quando ficar comprovada a impossibilidade de sua inserção nas primeiras.

Em estados como o Rio de Janeiro, São Paulo, Amapá, Amazonas, Pará, Rio Grande do Norte, Ceará, Paraíba, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, as normas deixam isto explícito, em que as classes especiais só são permitidas para alunos que apresentem dificuldades muito acentuadas de aprendizagem vinculadas a quadros patológicos específicos. Com relação às instituições especializadas, as normas legais permitem atendimento, em caráter extraordinário, somente para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover.

Outras unidades da federação, como Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Sergipe, Alagoas, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal e Espírito Santo, permitem, genericamente, sem delimitação de critérios para atendimento, a oferta por intermédio de classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares, em ambiente domiciliar, em instituições próprias, em serviço de apoio especializado.

Nos estados do Pará, Amazonas, Amapá, Rio de Janeiro e do Espírito Santo há ainda referências à oferta de educação escolar a crianças em regime de internação hospitalar, com uma diferença: enquanto que no Pará, Amazonas e Rio de Janeiro as normas se referem a qualquer criança, o Espírito Santo restringe esse atendimento a crianças deficientes internadas em unidades hospitalares.

3.5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA

3.5.1 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS

A preocupação com o número de alunos por classe perpassa em uma série de estados, tanto em relação ao número de inserções de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino e do número total de alunos dessas classes, quanto ao número de alunos em classes e escolas especiais.

3.5.1.1 EM RELAÇÃO ÀS CLASSES REGULARES

Há definições tanto no que se refere ao número de deficientes por classe, quanto ao número total de alunos, no caso do ingresso de aluno(s) deficiente(s).

No primeiro caso, há determinações genéricas como a de Pernambuco e Pará, em que as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser distribuídas pelas várias classes da série em que estes forem classificados. Em outros estados, como do estado do Amazonas, a determinação é que se devem incluir, no máximo, três alunos com necessidades educativas especiais, evitando-

se juntar, na mesma classe, portadores de deficiências diferentes; no Piauí e no Amapá, o critério definido para a *integração/inclusão* desses alunos na rede regular, é de, no máximo, 02 (dois) alunos portadores de necessidades especiais, com a mesma deficiência, por turma; no Rio Grande do Norte, esta distribuição é ainda mais detalhada: nos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, as escolas deverão aceitar, por classe, a matrícula de 02 (dois) deficientes mentais ou 05 (cinco) auditivos ou 05 (cinco) visuais e no 3º e 4º ciclos do ensino fundamental ou no ensino médio, poderão atender, por classe, 02 (dois) deficientes mentais ou 05 (cinco) auditivos ou 05 (cinco) visuais.

Quanto ao número total de alunos por classe, no caso da inclusão de alunos deficientes, no Piauí o critério definido para a *integração/inclusão* desses alunos na rede regular é a redução de 20% do número máximo de alunos previstos na turma. No Amapá, ficou determinado, genericamente, que o limite de alunos por classe é de 30. No Pará, sugere-se que as classes comuns, que tenham alunos incluídos, deverão ter um número reduzido de alunos, sendo aconselhável: 0 a 1 ano (8 alunos); 1 a 2 anos (12 alunos); 2 a 3 anos (16 alunos); 4 a 6 anos (25 alunos); 1ª série (25 alunos); 2ª a 4ª série (30 alunos); 5ª a 8ª série (40 alunos) e Ensino Médio (45 alunos). No Rio Grande do Norte, nos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental as turmas deverão ser formadas com 25 (vinte e cinco) alunos e no 3º e 4º ciclos, com 35 (trinta e cinco) alunos. No Rio Grande do Norte, embora não haja uma determinação explícita, recomenda-se que poderá haver uma variação para mais ou para menos no número de alunos por turma, excetuando-se aquelas que tiverem alunos portadores de deficiências incluídos, desde que sejam preservados os aspectos didático-pedagógicos e de conforto e bem estar.

3.5.1.2 EM RELAÇÃO ÀS CLASSES ESPECIAIS

Poucos são os estados que estabelecem normas para a composição das classes especiais. No Amazonas, o número de alunos por classe especial está limitado em 8, com exceção de classes para deficiências múltiplas e condutas típicas de síndrome, cujo limite é de 4 alunos por classe. Os documentos de São Paulo detalham o número de alunos por classe especial: I - mínimo de 10 alunos, admitindo-se 6 para a formação da última classe, nos casos de alunos com necessidades especiais auditivas, físicas, mentais e visuais; II- mínimo de quatro alunos, nos casos de classes com alunos com necessidades especiais múltiplas; III- até 4 por classe, nos casos de alunos com necessidades especiais que apresentem condutas típicas de síndromes, quadros psiquiátricos e neurológicos, com comprometimentos severos.

3.5.2 TEMPORALIDADE DO ANO LETIVO E TERMINALIDADE EDUCACIONAL

Nem todos os estados brasileiros têm normatizadas a terminalidade específica diferenciada para alunos com necessidades educacionais especiais ou a temporalidade flexível do ano letivo.

3.5.2.1 TEMPORALIDADE FLEXÍVEL DO ANO LETIVO

Entre a documentação consultada, somente os estados do Amapá, do Amazonas, Pernambuco e do Rio de Janeiro apresentam, também, proposta de *temporalidade flexível* do ano letivo, para atender a alunos com necessidades educacionais especiais, de forma que possam concluir, em tempo maior, o currículo previsto procurando-se evitar grande defasagem idade/série.

3.5.2.2 TERMINALIDADE

Somente nos estados do Pará, Piauí, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul foram encontradas regulamentações da terminalidade do processo educacional dos alunos que apresentam necessidades especiais para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências.

3.5.3 AVALIAÇÃO

Oito estados brasileiros (Amapá, Pará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul) fazem referência aos processos de avaliação diferenciados para alunos com necessidades educacionais especiais, dando ênfase aos processos qualitativos e processuais (expressos pela exigência de relatórios circunstanciados).

3.5.4 ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES

Na documentação de doze estados, foram encontradas referências a flexibilizações e adaptações curriculares consideradas como necessárias para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes do ensino regular: Pará, Amazonas, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina. As recomendações mais usuais são as de que as escolas considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, que os currículos devem ter uma base nacional comum e serem suplementados ou complementados por uma parte diversificada exigida, inclusive, pelas características dos alunos e acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais.

3.6 SERVIÇOS DE APOIO

3.6.1 SERVIÇOS PEDAGÓGICOS ESPECIALIZADOS

Na maior parte das unidades da federação, o apoio pedagógico especializado se dá através da sala de recursos ou do ensino itinerante, como no Pará, Amazonas, Amapá, Rio Grande do Norte, Bahia, Mato Grosso e Santa Catarina.

Outros, além desses, acrescentam apoio psicopedagógico (Rio Grande do Norte e Pernambuco), oficinas pedagógicas (Bahia), núcleo de enriquecimento (Maranhão), serviços de instrução e interpretação de LIBRAS e Braille (Minas Gerais).

Outros, ainda, embora definam a necessidade de apoio especializado, não explicitam o tipo de apoio (Sergipe, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

No Rio de Janeiro, são consideradas como parte das modalidades de atendimento, incluindo-se dentro delas a classe e escola especial: Atendimento domiciliar, Classe Hospitalar, Centro Integrado de Educação Especial, Ensino com Professor Itinerante, Escola Especial, Oficina Pedagógica, Sala de Estimulação Essencial e Sala de Recursos.

3.6.2 OUTROS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

A maior parte das unidades da federação, de alguma forma, faz referência à necessidade de serviços clínicos especializados.

Com referências explícitas constata-se que no Rio Grande do Norte, Piauí e Mato Grosso considera-se que o aluno com deficiência, embora integrado no ensino regular, deve continuar a receber atendimento especial, conforme o caso, por psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta. No Pará, é prevista a existência de equipe de triagem, de diagnóstico e acompanhamento.

Em outros estados, como Bahia, Sergipe e Goiás, a documentação faz referência explícita a Centros de Educação Especial, que devem oferecer apoio especializado nas áreas clínica e educacional.

3.7 PROFESSORES: TIPOS DE FORMAÇÃO E REQUISITOS PARA A DOCÊNCIA

A formação exigida pelos diferentes estados varia entre exigências genéricas até requisitos bastante específicos.

Goiás recomenda que os cursos superiores de formação de professores deverão oferecer informações gerais sobre vários tipos de deficiência e abordar aspectos e paradigmas da educação para diversidade, sem especificar, entretanto se se trata do professor especializado ou do professor do ensino regular.

Com relação à formação do professor do ensino regular, a tendência geral é a de reiterar as prescrições da LDBEN e da Resolução CNE/CEB n. 02/01. Assim é que, nos estados do Rio Grande do Sul, Sergipe e Piauí, a única referência é que estes professores devem ser capacitados.

Outros estados explicitam um pouco mais detalhadamente o significado dessa capacitação. Santa Catarina prevê a inclusão de conteúdos sobre educação especial nas disciplinas componentes dos currículos dos cursos de formação de professores de nível médio e superior. No Rio de Janeiro, são considerados

professores capacitados aqueles que comprovem que, em formação, em nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial. Em São Paulo, ficou determinado que programas de formação inicial ou continuada devem oferecer, aos professores que ensinam em classes comuns, oportunidades de apropriação de conteúdos e competências necessários para um trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas classes. No Mato Grosso e Amazonas, professores capacitados para atuar na classe comum são os que, na formação em nível médio e superior, tiveram incluídos conteúdos de Educação Especial. No Maranhão, define-se que os professores das *classes inclusivas comuns* devem ser capacitados em cursos que incluam em seus currículos conteúdos sobre educação especial.

Quanto ao professor especializado em educação especial, a situação é a seguinte: Algumas unidades da federação, como o Rio Grande do Sul, Goiás e o Distrito Federal referem-se ao *professor especializado*, sem determinar quais as exigências para essa especialização.

O Paraná indica que a formação de professores para a educação especial, em nível superior, deverá ocorrer em cursos de licenciatura em educação especial, associada ou não àquela referente à educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental; em curso de pós-graduação específico; em programas especiais de complementação pedagógica. A formação de professores para essa área, em nível médio, será admitida em *curso normal ou equivalente*.

Em Santa Catarina, admitem-se professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado.

Em Minas Gerais, definiu-se que a oferta da Educação Especial em instituições e serviços próprios, por sua natureza, exige que seus professores e profissionais tenham, no mínimo, a formação em magistério e qualificação básica no atendimento especial a ser oferecido.

No Espírito Santo, ficou estabelecido que professores efetivos poderão atuar, em caráter provisório, nas salas de recursos e no atendimento itinerante. No caso de não existirem professores que atendam a essas exigências, admitir-se-á a atuação de professores em designação temporária. Definiu-se que, em todas hipóteses, o professor deverá possuir curso de especialização de, no mínimo, 120 horas.

Em Mato Grosso, professores especializados são aqueles que possuem licenciatura em Educação Especial ou em uma das suas áreas, preferencialmente ligada à formação em Educação Infantil ou série iniciais do Ensino Fundamental, ou ainda com complementação de estudos ou pós-graduação, posterior às licenciaturas nas diferentes áreas do conhecimento.

O estado de Mato Grosso do Sul refere-se às condições exigidas em leis, aceitando, quando não houver número de professores habilitados suficientes, professores em nível médio com estudos adicionais na área, professores com

habilitação mínima de ensino médio – Magistério, com experiência de 02 anos nas séries iniciais, que tiverem recebido capacitação com duração mínima de 240h e especialistas sem habilitação específica, mas com capacitação na área.

A Resolução do CEE do Rio Grande do Norte aponta para o desenvolvimento de programas de formação professores mediante convênio com instituições especializadas. Além disso, incentiva a promoção de cursos de habilitação profissional, no nível de 2º grau e superior.

A Política Estadual de Educação Especial do Ceará prevê que os professores desta modalidade de ensino deverão ter especialização adequada em nível médio ou superior.

As diretrizes da Secretaria da Bahia destacam a formação de professores em nível médio para a educação especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação reabilitação, e de instrutores para a formação profissional.

A Resolução do CEE de Pernambuco ressalta que a formação deve se dar através de curso de especialização, preferencialmente, *lato-sensu*.

Na área específica da educação de surdos, lei do estado de Alagoas determina a oferta de cursos de LIBRAS para a formação de intérpretes e para os professores de ensino regular.

Quatro estados definem mais detalhadamente os requisitos necessários para a formação do professor especializado.

No Amazonas e Amapá ficou estabelecido que a formação específica deve ser efetivada através de: I – curso de licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; ou II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas de educação especial.

A formação do professor especializado no Rio de Janeiro ficou assim definida: I - formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitantemente e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós - graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no médio.

Em São Paulo, ficou estabelecido que classes que atendam apenas crianças com necessidades educacionais especiais devem ser regidas por professores habilitados ou especializados especificamente nas correspondentes áreas de deficiência. Com relação à regência dos Serviços de Apoio Pedagógicos - SAPEs, estabeleceu-se a seguinte classificação: Faixa I - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da Educação Especial; Faixa II - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de especialização, com,

no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial; Faixa III - portador de outras licenciaturas com pós-graduação - *stricto sensu* - na área de Educação Especial; Faixa IV - portador de diploma de Ensino Médio, com habilitação para o magistério e curso de especialização na área de Educação Especial.

3.7.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

Em alguns estados, além da formação dos professores acima referidos, se expressa a preocupação com a formação continuada.

Alguns deles, como o Paraná, a Paraíba, o Amapá, o Amazonas e o Pará referem-se a essa formação relacionada especificamente com a qualificação do professor. Em Minas Gerais, além dos professores foram incluídos diretores, especialistas e outros profissionais da Educação Especial.

O estado que mais enfatiza os processos de educação continuada é o Rio Grande do Sul, em que uma política de formação continuada implica a constituição de uma rede de instituições especialmente incumbidas dessa tarefa, disponíveis para o assessoramento às escolas na realização de cursos internos, para a oferta de cursos descentralizados e de cursos à distância. Implica, ainda, uma política de valorização, nos planos de carreira, da participação nessas oportunidades de formação.

3.8 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em Minas Gerais e Espírito Santo não há qualquer referência sobre a questão da educação profissional.

Em Santa Catarina, Goiás, Distrito Federal, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Pará os documentos apenas indicam a preocupação do poder público em incentivar e promover a formação profissional de alunos com necessidades educativas especiais.

Nos estados de Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Bahia, Amazonas e Amapá, as normatizações se referem tanto à absorção de alunos com necessidades educativas especiais pelos cursos de formação profissional quanto pela formação profissional a ser oferecida pelo sistema especial de ensino.

Nos estados do Rio Grande do Norte e Bahia, nada há além da indicação da possibilidade de absorção de alunos com necessidades educativas especiais pelos cursos profissionais.

Já nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Amazonas e Pará, há maior detalhamento sobre as condições necessárias.

No Rio Grande do Sul, com relação à absorção de alunos com necessidades educativas especiais pelos cursos profissionais, determina-se que essa

formação poderá ser efetivada por meio de: adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento, currículo e outros; capacitação de recursos humanos: professores, instrutores, profissionais especializados; eliminação de barreiras arquitetônicas. Por outro lado, prevê-se que a educação do aluno com necessidade educacional especial para o trabalho pode ser realizada em oficinas profissionalizantes (inclusive de forma protegida, com vistas à inserção não-competitiva no mundo do trabalho) ou em instituições de educação profissional.

No Paraná, prevê-se que a educação profissional deve efetivar-se nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou privadas, por meio de adequações e apoios em relação aos programas de educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico. De outra parte, define-se que quando esgotados os recursos da rede regular na provisão de resposta educativa adequada às necessidades educacionais especiais e quando o aluno demandar apoios e ajudas intensos e contínuos para seu acesso ao currículo, a educação profissional poderá realizar-se em escolas especiais.

As Resoluções dos estados do Rio de Janeiro, Maranhão, Amapá e Amazonas estabelecem que as escolas das redes regulares de Educação Profissional, pública e privada, devem atender aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho. Além disso, possibilita que essas escolas de Educação Profissional podem, também, realizar parcerias com escolas especiais públicas ou privadas, objetivando a construção de competências para inclusão de alunos em seus cursos. No Rio de Janeiro, há também há referência à possibilidade de que as escolas das redes de educação profissional possam avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades educacionais especiais não matriculadas em seus cursos.

Por fim, em alguns estados, as referências restringiram-se a ações realizadas no âmbito da educação especial.

Em São Paulo, ficou estabelecido que a educação profissional em nível básico, oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais que não apresentam condições de se integrar aos cursos de nível técnico, poderá ser realizada em oficinas especializadas. No Mato Grosso do Sul, prevê-se a existência de oficinas pedagógicas, mas não aborda a questão da educação profissional. No Ceará, propõe-se a revitalização das oficinas pedagógicas. Em Sergipe, prevê-se a implantação de oficinas ocupacionais profissionais. No Piauí, ficou regulamentado que o sistema de ensino deverá assegurar aos educandos a educação especial para o trabalho.

Vale a pena ainda destacar a preocupação de alguns estados com o encaminhamento de deficientes ao mercado de trabalho ou a sistemas abrigados de ocupações profissionais. No Rio de Janeiro, considera-se que alunos maiores de 18 anos de idade, com grave deficiência mental ou múltipla, deverão ser encaminhados para a modalidade de educação de jovens e adultos ou para educação

profissional. Em Mato Grosso, determinou-se que o jovem, a partir dos 16 anos, é encaminhado à educação profissional, juntamente à Educação de Jovens e Adultos. No Mato Grosso do Sul, fixou-se a idade de 14 anos para o ingresso nas Oficinas Pedagógicas, devendo esses alunos continuar a aprendizagem dos conteúdos curriculares da Educação Fundamental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro aspecto a enfatizar diz respeito aos limites deste trabalho, que se volta à análise das normas que procuram estabelecer parâmetros, diretrizes e procedimentos para a educação especial nas diferentes unidades da federação.

Dado o seu escopo e as fontes pesquisadas, o que se deve ter claro é que podemos analisar o que esses estados normatizam, mas não as políticas em ação, pois estas, como toda e qualquer prática social, reinventam e recriam as normas estabelecidas.

Mas não se pode deixar de considerar que as normas políticas exercem influência na conformação dessas práticas políticas concretas, bem como na organização das escolas e o fato de procurar analisar, criticamente, as proposições, nos permite aprofundar o conhecimento sobre as principais tendências da educação especial neste momento histórico, o que não nos parece pouco.

O fato de termos procurado apresentar e analisar as normas políticas de nossas unidades da federação pretende contribuir para que pesquisadores, dirigentes e educadores possam aprofundar as suas visões críticas frente a essas proposições.

Neste momento, vamos recuperar alguns dados e procurar, por meio deles, estabelecer alguma síntese crítica.

Com relação aos princípios norteadores, em geral, todos os documentos reportam-se às declarações internacionais e às leis educacionais do País, reiterando o respeito à dignidade humana e às diferenças e diversidades, bem como definindo objetivos voltados à participação social dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Vale a pena, neste momento, refletirmos um pouco sobre as diferenças e diversidades, na medida em que muitos dos documentos, ao definirem as formas pelas quais os alunos deficientes devem ser incluídos em classes comuns do ensino regular, estabelecem parâmetros tais como a limitação do número de deficientes, a proibição de matrícula de diferentes deficientes em uma mesma sala de aula.

Não queremos, com isso, afirmar que estamos nos posicionando contra essas proposituras, mas, ao contrário, procuramos problematizá-las. Por exemplo, qual o problema de, numa mesma classe, conviverem um surdo e um paraplégico de membros inferiores? Neste caso, parece que nenhum. Mas mesmo no caso da inserção de um surdo ou cego, numa mesma classe que um deficiente mental,

dever-se-ia perguntar, se há efetivamente, razões de ordem pedagógica que impeçam o convívio desses alunos numa mesma classe. Sob determinados aspectos, isto poderia ser até enriquecedor para os demais alunos, pois estes aprenderiam a conviver com dificuldades muito diferentes entre os dois casos.

Em suma, parece que essas limitações estão ainda muito mais presas a uma visão de homogeneização do que de respeito à diversidade e às diferenças: pode-se aceitar uma certa diversidade, desde que ela não torne a classe heterogênea demais.

Com relação às normatizações referentes à organização da educação especial, praticamente todos os documentos consideram a educação especial como modalidade e não poderia ser diferente, já que a própria LDBEN assim determina.

O que vale a pena, neste momento, é refletirmos a respeito dessa concepção de educação especial. Todas as demais modalidades de ensino, expressas em lei, são excludentes uma das outras.

Isto é, a educação a distância é uma alternativa ao processo regular de ensino por meio da educação básica realizada através do ensino presencial. Como muitos dos alunos não têm possibilidade de acesso a essa escola, o ensino à distância apresenta-se como uma alternativa. Da mesma forma, a educação de jovens e adultos constitui-se numa alternativa para aqueles que não conseguiram cursar a educação básica em idade regular, formado por classes com uma determinada seqüenciação, que possui uma trajetória determinada (do berçário ao terceiro ano do ensino médio e que deve ser cursada em um determinado período da vida).

Por outro lado, a educação profissional, com a nova LDBEN, desvincula-se da educação regular e passa a ter uma organização que serve de alternativa para a qualificação para o trabalho que se desenvolve ao lado do ensino regular, com ele mantendo interfaces, mas possuindo estrutura e organização autônoma.

A educação indígena, por outro lado, revela a preocupação do legislador com relação à preservação de sua cultura, ao lado do acesso às informações e conhecimentos universais.

A educação especial, no entanto, é considerada uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58, da LDBEN), o que a torna única, isto é, uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino e as demais modalidades. Cabe procurarmos estabelecer reflexões mais aprofundadas sobre esta situação, pois nos parece que ela carrega uma contradição que precisa ser melhor entendida.

Com relação à caracterização do alunado da educação especial, os documentos produzidos após a publicação da Resolução CNE/CEB n. 02/2001 reiteram a classificação por ela estabelecida: dificuldades acentuadas de aprendizagem, devido a causas orgânicas ou não, dificuldades de comunicação ou de sinalização e altas habilidades/superdotação. Alguns estados embora não se

contraponham à Resolução incluem, como, por exemplo, Minas Gerais, as dificuldades de aprendizagem relacionadas às questões culturais e bio-psico-sociais.

No que diz respeito à abrangência da educação, parte menor dos estados refere-se às funções da educação especial no ensino superior; a maior parte restringe sua ação à educação básica e, alguns, somente ao ensino fundamental. Mesmo nos estados em que incluem o ensino superior, quando explicitam os processos pelos quais a educação especial deve apoiar o ensino regular na absorção de alunos com necessidades educacionais especiais, restringem-se à educação básica. Podemos levantar duas hipóteses para tanto: ou o legislador considera que, vencendo a barreira do ensino médio, estes alunos estão aptos a cursarem o ensino superior sem apoio, ou a expectativa é de que muito poucos atingirão esse nível de ensino, o que não implicaria na necessidade de sua normatização.

Quanto à estrutura organizacional de atendimento, há uma profusão de alternativas, embora haja uma quase unanimidade em considerar o ensino regular como a alternativa principal, devendo ser encaminhados para classes ou escolas especiais somente aqueles que não puderem dele usufruir.

O que há de diferente é exatamente o que se considera como alunos que devam ser encaminhados ao ensino segregado. Por exemplo, enquanto que no Pará, a escola especial é entendida como local de centralização de profissionais, com ênfase em estudos e pesquisas e como complemento do que se oferece no ensino regular, no Amazonas são considerados como alunado das escolas especiais os deficientes mentais severos e profundos, os deficientes auditivos severos e profundos e os deficientes visuais (totais ou subnormais). Da mesma forma, enquanto que em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná, a alternativa de ensino segregado só é indicada nos casos em que se considerar inviável a inclusão, em Minas Gerais não há explicitação de critérios para o encaminhamento de alunos às classes e escolas especiais.

Na maior parte dos estados, parece não ocorrer nenhuma distinção entre os chamados serviços de apoio (sala de recursos, ensino itinerante, serviços de apoio pedagógico), valendo a pena enfatizar que, na sua grande maioria, as proposições centram a ação desses serviços no atendimento das dificuldades dos alunos e muito pouco no trabalho integrado entre professor especializado e professor da classe comum, o que parece refletir uma perspectiva anacrônica da deficiência: o de sua normalização para possibilitar a inserção na classe regular.

Com relação à organização curricular e pedagógica, boa parte dos documentos refere-se à flexibilização, adaptações curriculares e terminalidade específica.

No que se refere à flexibilização, os documentos fazem referências genéricas aos conteúdos básicos, a metodologias e recursos didáticos diferenciados e aos processos de avaliação, mas não estabelecem quaisquer parâmetros, o que, em tese, poderá contribuir para o baixo rendimento que, historicamente, tem se alcançado na educação especial, qualquer que seja o processo utilizado.

As adaptações curriculares também são matéria recorrente em praticamente toda a legislação consultada, mas sem que se defina de maneira mais explícita o que ela significa, com exceção das relacionadas com a surdez, em que a informação visual e a língua de sinais são consideradas como formas alternativas de ensino.

Os documentos também expressam, em geral, uma preocupação com a flexibilização da terminalidade sem, contudo, indicarem o que esta flexibilização significa. De forma geral, parecem apontar, para a dificuldade de que muitos desses alunos não consigam completar o ensino obrigatório, e que, portanto, mereceriam alguma espécie de certificação. Embora possa se entender a preocupação do legislador em garantir alguma espécie de certificação, esta flexibilização também poderá permitir que o potencial de aprendizagem desses alunos seja avaliado por baixo, pelo mínimo que dele se espera.

Em geral, na questão da formação de professores, os documentos reiteram a classificação utilizada pelo CNE/CEB de professores especializados, como os que têm formação específica em educação especial e de professores capacitados, para os professores do ensino regular que deveriam possuir alguma formação para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais. A documentação anterior à Resolução do CNE/CEB contempla, ainda, a formação dos professores em nível médio, bem como, em todas elas existe a alternativa de estudos adicionais enquanto a formação exigida não for suficiente para o atendimento da demanda.

Por fim, no que se refere à educação profissional dos alunos com necessidades educacionais especiais, a preocupação do legislador se dá em dois âmbitos: no do acesso aos cursos oferecidos pelos sistemas de ensino e à oferta de qualificação profissional pelas instituições especializadas.

Tal como anunciamos na apresentação deste trabalho, procuramos fazer uma primeira análise das principais normatizações das políticas de educação dos diferentes estados brasileiros, com base na documentação básica dos Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação, no sentido de verificar que tendências essas normatizações expressam e que poderiam constituir material de referência para aqueles que se debruçam sobre as políticas de educação especial.

Da análise de toda essa legislação, alguns aspectos se apresentam como aqueles que mereceriam a atenção dos pesquisadores em políticas de educação especial, especialmente no que se refere às políticas em ação, isto é, de como essas questões estão sendo atacadas.

Entre elas, destacamos:

- o princípio de respeito à diversidade e as formas de procurar cumprir esse princípio;
- a educação especial como modalidade de ensino;

- o tipo de alunado incluído como beneficiário da educação especial;
- a centralização da educação especial no ensino básico, mais especialmente no ensino fundamental;
- o papel que o ensino segregado assume efetivamente nas políticas estaduais, em termos de abrangência;
- a função efetiva dos serviços de apoio;
- a problemática da flexibilização e adaptações curriculares e da terminalidade específica;
- os processos efetivos de formação de professores especializados e capacitados; e
- os programas de formação profissional colocados em ação.

Estes foram os elementos mais significativos que encontramos na documentação analisada e que esperamos possam ser de utilidade para pesquisadores e implementadores de políticas de educação especial em nosso País.

BIBLIOGRAFIA

ALAGOAS (Estado). CEE. *Resolução n° 161/1998*.

ALAGOAS (Estado). *Lei estadual n° 6060/1998*.

AMAPÁ (Estado). CEE. *Resolução n° 35/0,, de 23 de abril de 2003*.

AMAZONAS, CEE. *Resolução n° 155/02-CEE, de 03 de dezembro de 2002*.

BAHIA (Estado). SEE. *Diretrizes para a Educação Especial do Estado da Bahia*. SUPEN/Coordenação de Ensino Fundamental e Educação Especial.

BRASIL. *Lei n° 9.394 de 20/12/1996*. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional..

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução n. 02/01*. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

CEARÁ (Estado). SEB. *Política Estadual de Educação Especial: integração com responsabilidade*. Fortaleza, SEDUC,1997.

CEARÁ (Estado). CEE. *Resolução n° 361/2000*.

DISTRITO FEDERAL. CEFD. *Resolução n° 02, de 6 de julho de 1998*.

ESPÍRITO SANTO (Estado). CEE. *Resolução n° 58/95*. Define a estrutura organizacional do sistema de ensino.

ESPÍRITO SANTO (Estado). SEE. *Portaria N° 074-R, de 06/12/2000*. Dispõe sobre critérios para o atendimento dos alunos portadores de necessidades educativas especiais (PNEE) na rede regular de ensino.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Lei Estadual n° 7.050, de 14/01/2002*. Consolida as normas estaduais relativas aos portadores de deficiência e dá outras providências.

GOIÁS (Estado). CEE. *Resolução s/n*. Documento preliminar.

- MARANHÃO (Estado). *Lei Estadual nº 248*, de 01 de novembro de 1994.
- MARANHÃO (Estado). CEE. *Resolução nº 291/2002*.
- MATO GROSSO (Estado). CEE. *Resolução nº 261/02*, de 05 de novembro de 2002.
- MATO GROSSO DO SUL (Estado). CEE. *Deliberação nº 4827*, de 02 de outubro de 1997.
- MATO GROSSO DO SUL (Estado). CEE. *Indicação nº 019/97*.
- MINAS GERAIS (Estado). SEE. *Resolução nº 151/01*. Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais.
- MINAS GERAIS (Estado). CEE. *Parecer nº 424/03*. Propõe normas para a Educação Especial na educação básica, para o Sistema Estadual de Minas Gerais.
- MINAS GERAIS (Estado). CEE. *Resolução nº 451/03*. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.
- PARÁ, SEE (Estado). *Proposta para as diretrizes da Educação Especial no Estado do Pará*, 2003.
- PARAÍBA (Estado). CEE. *Plano Estadual de Educação*. 2003.
- PARANÁ (Estado). *Constituição do Estado do Paraná*, 2001.
- PARANÁ (Estado). CEE. *Deliberação nº 02/03*, de 02/06/2003.
- PARANÁ (Estado). CEE. *Indicação nº 02/03*, de 02/06/2003.
- PERNAMBUCO (Estado). CEE. *Resolução nº 01*, de 14/02/2000.
- PIAUI (Estado). CEE. *Resolução nº 003/2000*.
- PIAUI (Estado). SEE. *Diretrizes Para a Educação Especial no Estado do Piauí*.
- PARANÁ (Estado). *Constituição do Estado do Paraná*, 2001.
- RIO DE JANEIRO (Estado). CEE. *Parecer nº 450/97*. Tece considerações sobre a implantação da Lei Federal no. 9.394/96, no que se refere à competência dos Conselhos Municipais de Educação, reclassificação, currículos, Ensino Médio, Educação Especial e Ensino a Distância.
- RIO DE JANEIRO (Estado). SEE. *Resolução nº 2353/2000*. Estabelece matriz curricular para curso de formação, em nível médio, na modalidade normal, da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Constam desta matriz componentes curriculares de educação especial.
- RIO DE JANEIRO (Estado). CEE. *Minuta de deliberação n. 280/02*. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado – em discussão em 2003.
- RIO DE JANEIRO (Estado). SEE. *Política de educação especial*. Rio de Janeiro, março de 2003.
- RIO GRANDE DO NORTE (Estado). CEE. *Resolução nº 01/96*.
- RIO GRANDE DO NORTE (Estado). SEE. *Normas Básicas para a Organização e Funcionamento Administrativo e Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino*. RN: Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar, 2001.
- RIO GRANDE DO NORTE (Estado). CEE. *Resolução nº 02/2002 (Anteprojeto)*.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul*. 1989.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). CEE. *Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: federal e estadual*. Atual. Porto Alegre, 1999.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). CEE. *Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: federal e estadual. Porto Alegre, Atual, 2000.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). CEE. *Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: federal e estadual. Porto Alegre, Atual, 2001.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). CEE. *Coletânea de Atos Normativos decorrentes da Lei federal n. 9.394/96 - LDBEN*: federal e estadual. Porto Alegre, Atual, 2002.

SANTA CATARINA (Estado). *Constituição do Estado de Santa Catarina*, 1989.

SANTA CATARINA (Estado). CEE. *Resolução 01/96*. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina, de 15/02/1996.

SANTA CATARINA (Estado). CEE. *Lei Complementar nº 170*. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação, de 07/08/1998.

SÃO PAULO. CEE. *Indicação nº 12/99*. Fixa normas gerais para a educação especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo

SÃO PAULO (Estado). CEE. *Deliberação nº 05/00*. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino.

SÃO PAULO (Estado). CEE. *Resolução, nº 95/00*. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas

SÃO PAULO (Estado). SEE. *Resolução nº 10/02*. Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com Instituições que oferecem atendimento educacional a alunos portadores de necessidades especiais e dá providências correlatas

SÃO PAULO (Estado). SEE. *Resolução SE nº 61/02*. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar

SERGIPE (Estado). CEE. *Resolução nº 119/2000*.

SERGIPE (Estado). *Diretrizes da Política Estadual da Educação Especial*.

Recebido em 28/03/2005

Reformulado em 28/04/2005

Aprovado em 30/04/2005

