

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL I

AUTORAS

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Simoni Timm Hermes



EDUCAÇÃO ESPECIAL

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL I

AUTORAS

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Simoni Timm Hermes

1º Edição

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS

2017

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.
Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da
Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Michel Temer

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Mendonça Filho

PRESIDENTE DA CAPES

Abilio A. Baeta Neves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Paulo Bayard Dias Gonçalves

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Luiz Padilha Damilano

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Eliana da Costa Pereira de Menezes e Simoni Timm Hermes

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

APOIO PEDAGÓGICO

Magda Schmidt
Siméia Tussi Jacques

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes
Mariana Panta Millani
Matheus Tanuri Pascotini

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



M543f Menezes, Eliana da Costa Pereira de
Fundamentos da educação especial I [recurso eletrônico] / Eliana
da Costa Pereira de Menezes, Simoni Timm Hermes. – 1. ed. – Santa
Maria, RS : UFSM, NTE, 2017.
1 e-book

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional
da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB
Acima do título: Educação especial
ISBN 978-85-8341-212-0

1. Educação especial I. Hermes, Simoni Timm II. Universidade
Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia Educacional III.
Universidade Aberta do Brasil IV. Título.

CDU 376

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM



Ministério da
Educação



PROGRAD



APRESENTAÇÃO

C aros alunos,
Sejam bem-vindos à disciplina *Fundamentos da Educação Especial I*. Esta disciplina tem como objetivos compreender a emergência da Educação Especial como campo de saber-poder responsável pelos sujeitos “anormais”, e refletir sobre a organização das modalidades de atendimento educacional especializado nas políticas atuais de inclusão. Trata-se de uma disciplina obrigatória no Núcleo da Fundamentação da Educação Especial do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), com 60 horas.

A disciplina desenvolve-se a partir das seguintes unidades didáticas: Unidade 1 – Emergência da Educação Especial; Unidade 2 – Modalidades de Atendimento Especializado; Unidade 3 – Produção dos sujeitos da Educação Especial. No intuito de obter desempenho satisfatório nesta disciplina, recomendamos a leitura do caderno didático e das produções acadêmicas e artísticas sugeridas, além da participação com seus pares e com o/a docente nas discussões no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Moodle.

Considerando os aspectos anunciados, eu, professora Eliana da Costa Pereira de Menezes, nascida em Santana do Livramento, formada em Educação Especial, Especialista em Psicopedagogia, Mestre e Doutora em Educação, juntamente com a professora Simoni, proponho as discussões que guiarão as suas leituras e estudos na disciplina. Atuo como docente na Universidade Federal de Santa Maria desde 2011, e como professora do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância) desde sua primeira edição, iniciada em 2005, sendo professora das disciplinas *Deficiência Mental: Contextos e Práticas*, *Alternativas Metodológicas para o aluno com Deficiência Mental* e *Estágio Supervisionado/Deficiência Mental*.

Na parceria de produção do caderno didático com a professora Eliana, eu sou a professora Simoni Timm Hermes, natural de Arroio do Tigre, licenciada em Pedagogia e em Educação Especial, Especialista em Educação Ambiental, Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Desde 2008, atuo como servidora pública federal, investida no cargo de Pedagoga, sendo que desempenho minhas atividades no Centro de Tecnologia. Atuei como tutora por dez anos no Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância) da UFSM e, desde 2014, exerço a docência neste curso, ministrando disciplinas de *Informática na Educação Especial*, *Produção Midiática para a Educação*, *Estágio Supervisionado/Deficiência Mental* e *Estágio Supervisionado/Surdez*.

Um semestre letivo produtivo e proveitoso a nós!

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·9

▷ UNIDADE 1 – EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ·13

Introdução ·15

1.1 Medicina Social, Psicologia e Pedagogia como condições de possibilidade da Educação Especial ·16

1.1.1 Medicina Social, Psicologia, Pedagogia & Educação Especial ·19

1.1.1.1 A Medicina Social ·21

1.1.1.2 A Psicologia e suas derivações ·22

1.1.1.3 A Pedagogia ·23

1.1.2 Palavra-razão-ordem & Educação Especial ·25

1.1.2.1 A palavra ·25

1.1.2.2 A razão (e a verdade) ·27

1.1.2.3 A ordem em tudo (e para todos) ·28

1.2 Educação Inclusiva, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado ·30

▷ UNIDADE 2 – MODALIDADES DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO ·39

Introdução ·41

2.1 Escola Comum/Regular ·43

2.2 Sala de recursos (multifuncionais) ·44

2.3 Ensino com Professor Itinerante ·46

2.4 Classe Especial ·47

2.5 Centro de Atendimento Educacional Especializado ·48

2.6 Escola Especial/Instituição Especializada ·49

2.7 Oficina Pedagógica ·50

2.8 Sala de Estimulação Essencial ·51

2.9 Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar ·52

▷ UNIDADE 3 – PRODUÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ·55

Introdução ·57

3.1 Política Nacional de Educação Especial (1994) ·58

3.2 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ·68

3.3 Público-alvo da Educação Especial ·84

▷ CONSIDERAÇÕES FINAIS ·93

▷ REFERÊNCIAS ·95

1

EMERGÊNCIA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

INTRODUÇÃO

No nosso país, a maioria das políticas públicas educacionais e dos cadernos didáticos voltados à formação de professores, inclusive de Educação Especial, indicam a noção de paradigma de segregação, integração ou inclusão para tramar o surgimento da Educação Especial. Nesses documentos, a segregação indica os momentos nos quais os sujeitos anormais foram excluídos do convívio social; a integração caracteriza-se pela necessidade desses sujeitos de adaptarem-se, ajustarem-se ao convívio social; e a inclusão reflete essa condição melhor e verdadeira na qual a sociedade adapta-se, ajusta-se, organiza-se para receber o sujeito considerado anormal.

Contudo, rompendo como essa forma paradigmática, vamos recuperar fragmentos para compreender que as relações entre esses sujeitos se basearam em diferentes princípios (seleção natural, misticismo, racionalidade teológica judaico-cristã, científico) na história da humanidade. Nesta Unidade 1, a partir do princípio científico, propomos que você estude como a Medicina Social, a Psicologia e a Pedagogia podem ser tomadas como condições de possibilidade para a Educação Especial a partir da tríade palavra-razão-ordem. Dito de outra maneira, a partir da Medicina Social, da Psicologia e da Pedagogia voltadas à formação humana, daremos visibilidade a esse campo de saber e poder que se responsabilizou pela educação, pela escolarização e pelo cuidado dos sujeitos com deficiência e que, hoje, oferta o serviço do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Para que você entenda a organização do AEE no sistema educacional brasileiro, faremos uso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente na última Unidade deste caderno didático; do Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011; da Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009; do Parecer CNE/CEB n. 13, de 03 de junho de 2009, e outros documentos oficiais. E, nesse percurso de estudos, você verá que noções como sujeito com “necessidades educativas/educacionais especiais”, público-alvo, sujeitos da Educação Especial, sujeito com deficiência, sujeito com transtornos globais do desenvolvimento e sujeitos com altas habilidades estão sendo colocadas em movimento neste material didático para marcar as formas pelas quais narramos e produzimos a anormalidade – essa condição que está em permanente negociação com a nossa pretensa normalidade, no campo de saber e poder da Educação Especial na Modernidade.

1.1

MEDICINA SOCIAL, PSICOLOGIA E PEDAGOGIA COMO CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial, desde o século XVIII, tomou para si a responsabilidade de educar, escolarizar e cuidar dos sujeitos com deficiência. De diferentes formas, no Brasil, em meados do século XIX e XX, ela foi incorporada nas instituições especializadas e nas escolas, atualmente denominadas de escolas comuns/regulares/inclusivas. Mas não podemos entender, com isso, que as relações com os sujeitos considerados “anormais” não existiram antes na história da humanidade. Vamos recuperar, neste momento, alguns fragmentos da tese “Produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial”, produzida por Márcia Lise Lunardi, sob orientação do Professor Doutor Carlos Bernardo Skliar, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2003, para refletir sobre o sujeito visto como anormal e sua relação com a sociedade no período anterior à emergência da Educação Especial.

Lunardi (2003) disserta sobre essa relação a partir de princípios, ou seja, de razões pelas quais as sociedades balizaram ou orientaram sua relação com a anormalidade. Na disciplina de *Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação*, utilizamos um quadro para situar os momentos da História Geral citados na Unidade 1 – Racionalidade Científico-tecnológica e Educação Especial, especificamente, na subunidade 1.1 – Tecnologias da informação e da comunicação, educação escolar e sociedade contemporânea. **Esse mesmo quadro serve para referenciar os princípios e as sociedades mencionadas por Lunardi (2003).** Então, na medida do necessário e do possível, propomos que você recorra a esse quadro para entendimento do contexto das relações entre a anormalidade e a sociedade. Combinado?



SAIBA MAIS: Se você tiver interesse nessa linha de estudo, sugerimos a leitura da obra “Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil”, de Lília Ferreira Lobo (2008).

Nas sociedades primitivas, aquelas vinculadas à Pré-história (Idade da Pedra, Idade do Bronze e Idade do Ferro), os homens eram nômades, dependiam da natureza para se alimentarem, a oralidade possibilitava a transmissão de costumes, crenças e valores. No Período Neolítico, terceiro e último período da Idade da Pedra, isso foi mudando em função da formação de grupos sedentários, da agricultura, da criação de animais, da proto-escrita. Essas sociedades tinham como princípio a seleção natural, ou seja, os sujeitos mais adaptados às condições

existentes no meio natural e social permaneceriam, enquanto que os indivíduos em desvantagem seriam naturalmente eliminados. Nesse contexto,

todos aqueles sujeitos que apresentavam algum tipo de deficiência natural que os impedisse de lutar por sua sobrevivência eram considerados “inúteis”, “sem necessidade”; portanto, eram abandonados sem nenhum tipo de constrangimento (LUNARDI, 2003, p. 66).

Aos sujeitos anormais restava o abandono, na medida em que eles não conseguiam oferecer uma resposta às demandas ou às expectativas dos seus grupos. Na Antiguidade Clássica, especificamente nas sociedades gregas e nas sociedades romanas, outro princípio passou a vigorar, a saber: o misticismo. O pensamento mítico constitui-se como uma ideia ou um processo mental baseado nas crenças imaginárias para explicar fenômenos naturais e sociais. Então, tomados como fenômenos de outro mundo, as crianças com alguma anormalidade, especialmente deficiência física, eram eliminadas, mortas ainda recém-nascidas.

Séculos depois, na Idade Média, o princípio da racionalidade teológica judaico-cristã passou a vigorar. Basta lembrarmos do predomínio da Igreja nesse período. Diferente do pensamento mítico, o pensamento racional refere-se à ideia ou ao processo mental que recorre à razão para explicar as relações do homem com o universo, mesmo que essa explicação tenha conotação teológica. A anormalidade, então, foi tomada como sinônimo do diabólico, do mal, do pecado, “o que justifica práticas como o exorcismo, as bruxarias e a própria inquisição (LUNARDI, 2003, p. 70).

Com o Renascimento, movimento cultural que materializou a transição da mentalidade medieval para a mentalidade moderna nos séculos xv e xvi, representado pela transição da Idade das Trevas à Idade da Luz, o pensamento racional possibilitou que a ciência emergisse como princípio da relação entre o sujeito anormal e a sociedade da época. De maneira sucinta, a ciência compreende todo conhecimento derivado da investigação objetiva, metódica e com resultados comprovados/verdadeiros. A explicação da anormalidade começou a ser justificada pelos processos biológicos do corpo anormal e dos seus comportamentos. Considerando isso, até hoje, as políticas e as práticas da Educação Especial ainda preservam o princípio científico para **produção do sujeito anormal**.



INTERATIVIDADE: Leia o artigo “Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda”, de Márcia Lise Lunardi (2001), na Revista de Educação Especial da UFSM, disponível no link: <https://goo.gl/j8qR44> para aprofundar os estudos sobre a anormalidade.

Neste momento, voltadas a esse princípio científico, interessa-nos estudar a Medicina Social, a Psicologia e a Pedagogia como condições de possibilidade para a Educação Especial. Por isso, os conteúdos desta subunidade, com as atualizações cabíveis, foram extraídos do capítulo 4 “In/exclusão escolar e Educação Especial: emergências do Atendimento Educacional Especializado”, subcapítulo 4.3

“A Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar”, da dissertação de Mestrado em Educação “O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva”, produzida por Simoni Timm Hermes, sob orientação da Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2012. Para fins de divulgação dessa pesquisa em educação, destacamos também que o artigo “Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar” será publicado na *Revista Contrapontos* da Universidade do Vale do Itajaí, no ano de 2017.

Aqui, por estarmos vinculadas aos Estudos Foucaultianos em Educação, descartamos o entendimento paradigmático de que essa educação especializada teria avançado, progredido de uma fase integrativa para outra, melhor e verdadeira, a fase inclusiva, de forma natural e espontânea. Esta concepção é fortemente difundida pelos documentos oficiais e de formação docente que tratam tanto da perspectiva da educação inclusiva quanto dos serviços da educação especializada. Pelo contrário, pensamos que campos como a Medicina Social, a Psicologia e a Pedagogia foram as condições de possibilidade da Educação Especial, que, com seus saberes e poderes, produz os sujeitos anormais e, da mesma forma, as práticas pedagógicas que poderiam colocá-los numa posição melhor ou mais feliz no projeto moderno de inclusão social.

Dessa maneira, neste momento, pretendemos pensar e discutir, de um lado, esses campos de saber e poder que promoveram a Educação Especial na modernidade e, de outro lado, as operações e as ações desse serviço no interior das escolas inclusivas. Para tal, retomamos dois conceitos foucaultianos que foram, estão e serão utilizados para demarcar essas emergências, as operações e os efeitos, seja das políticas de inclusão escolar, da Educação Especial, seja do AEE. São eles: saber e poder.

Foucault (2001b, p. 27) expõe que “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento”. Nesse sentido, o autor propõe discutir o saber a partir das suas relações com o poder, especificamente, na constituição e na difusão de regimes de verdade que operam a condução e a autocondução dos sujeitos dentro de determinada racionalidade. Por isso, a noção foucaultiana de saber difere daquela empregada para conhecimento nas vertentes psicopedagógicas:

[...] falemos, como na linguagem epistemológica, em sujeito e objeto. O sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. O objeto é tudo o que o sujeito não é. – O que é o não-sujeito? – O mundo onde ele está mergulhado: isto é, o meio físico e/ou social (BECKER, 2001, p. 16).

A relação entre sujeito e objeto, entendidos, respectivamente, como elemento conhecedor e elemento a ser conhecido, implicam abordar o conhecimento e a própria dimensão de saber como construídos pelo indivíduo, para utilizar a máxima

construtivista da construção do conhecimento. Contudo, o saber não corresponde ao processo de conhecimento intrapessoal e/ou interpessoal a ser conquistado pelo indivíduo, mas aos jogos produzidos nos regimes de verdade.

Dessa maneira, falar em poder não implica registrá-lo numa estrutura, numa instituição, num ponto fixo, exterior às relações sociais. “O poder vem de baixo” (FOUCAULT, 2001a, p. 90). “Se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2001a, p. 89-90). Por isso, não depende meramente de interesses individuais, nem mesmo da existência do Estado. Não pode ser adquirido, repartido, transmitido. Na condição de situação estratégica, o poder nos passa e produz formas de ser e estar neste mundo. Nisso, inspira também práticas de resistência, sempre interiores a ele próprio (FOUCAULT, 2001a).

Tanto poder quanto saber coexistem no funcionamento dos regimes de verdade. Não existem como oposições binárias, nem mesmo exteriores às relações que se estabelecem na sociedade. Implicam, sim, uma existência produtiva – ambos se produzem – e, nesse contexto, produzem coisas, subjetividades, etc. Assim, essa noção de poder conecta-se com a noção de saber e,

temos antes de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2005, p. 27).

Bem, diante dessa **conexão entre saber e poder**, passamos a dissertar sobre os campos que promoveram a Educação Especial na modernidade. Para tal, retomamos a Medicina Social, a Psicologia e a Pedagogia como condições de possibilidade da Educação Especial ora nas instituições especializadas, ora nas escolas inclusivas, bem como a tríade palavra-razão-ordem para mapear e organizar a educação especializada nas políticas de inclusão escolar.



INTERATIVIDADE: Campos de saber e exercícios de poder promovem processos de normalização. Considerando isso, sugerimos que assista ao filme americano “Ao Mestre, com carinho” (1967) que trata dos processos de normalização no contexto de escolarização, no link:

https://www.youtube.com/watch?v=qZt8s_P_KxA

1.1.1 Medicina Social, Psicologia, Pedagogia & Educação Especial

A emergência da Educação Especial parece percorrer os mesmos registros da Grande Internação da loucura na Idade Clássica. A vida dos ditos “alunos com necessidades educacionais especiais” fora registrada nos campos de saber e poder; e, por isso, essa mesma vida apareceu marcada pelo atendimento nas instituições especializadas e, atualmente, pela escola para todos, ou seja, pelas escolas inclusi-

vas. As redes que permitiram a introdução e o estabelecimento de parâmetros das necessidades educacionais especiais nas instituições especializadas se aproximam das casas de internamento construídas para operar sobre a loucura, a vida dos loucos. Distanciando-se dos padrões de normalidade, os sujeitos com deficiência foram colocados no regime do desvio e, dessa forma, trabalhados a partir dos moldes, dos princípios e das práticas da ciência moderna. A Educação Especial – como uma rede discursiva, uma prática pedagógica especializada, uma política pública – tornou-se uma racionalidade capaz de operar sobre esses sujeitos de forma a garantir o mínimo de economia, utilidade e produtividade sobre seus corpos e de promover a gerência do risco social através da prevenção e do controle.

De qualquer forma, aquilo que outrora tornou os sujeitos com deficiência “prisioneiros da passagem” – sem pertencimento à Pedagogia ou à Educação Especial – passou a integrá-los nos regimes de verdade da Educação Especial. A possibilidade de ocupar as capacidades produtivas e preencher algumas lacunas desse sujeito do desvio – proposta derivada da articulação entre a Pedagogia e os estudos da Medicina Social, da Psicologia e derivados – potencializou o surgimento da pedagogia do anormal, também chamada de pedagogia teratológica, pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa e, atualmente, Educação Especial. Lunardi (2003, p. 77), expõe que “alguns intentos de educação destinada aos sujeitos deficientes aparecem na literatura clássica a partir de algumas experiências com surdos e cegos. Registram-se que foram estes os primeiros a receberem uma certa ‘atenção educativa’”.

Entre aqueles citados pela literatura clássica, temos o Frei Beneditino espanhol, Pedro Ponce de León (1520-1584), que propôs a educação de doze crianças surdas através de um método oral; o Abade Charles-Michel de L’Epée (1712-1789), responsável pela primeira escola pública para surdos, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, no ano de 1755, e por investir na língua de sinais como possível meio de comunicação para os sujeitos surdos; e Valentin Haüy (1745-1822), responsável pelo primeiro Instituto de Cegos em Paris no ano de 1784, no qual foi inventado o Sistema Braille por um dos alunos do Instituto, Louis Braille (1806-1852). Essas experiências foram importantes para, na segunda metade do século XIX, serem criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, ambos no Brasil.

Alguns autores idealizaram a formação humana, multiplicando as propostas pedagógicas na contemporaneidade como, por exemplo, Juan Amós Comênio (1592-1670), autor da *Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, referente ao princípio de ensinar tudo a todos; Jean Jacques Rousseau (1712-1778), com a obra *Emílio*, que integrava o verdadeiro sentido da infância; Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), autor da obra *Como Gertrudes ensina suas crianças*, que propunha o método indutivo na educação das crianças; Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), com a obra *A educação do homem*, criador dos jardins de infância e do jogo como recurso didático; e Célestin Freinet (1896-1966), idealizador do projeto da Escola Nova, com desenvolvimento de diversas técnicas para sala de aula.

Outros médicos-pedagogos constituíram as primeiras experiências da Educação Especial, como o médico francês Philippe Pinel (1745-1826), considerado

o pai da Psiquiatria, que organizou o estudo das classificações e do tratamento médico das doenças mentais; o médico francês Jean-Étienne Dominique Esquirol (1745-1826), seguidor de Pinel, que estabeleceu a diferença entre o retardo mental e a doença mental; o médico francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), também seguidor de Pinel, através do estudo do “**Selvagem de Aveyron**” e da intervenção médico-pedagógica, hoje reconhecido pela literatura clássica como precursor da Educação Especial; o médico francês Edouard Séguin (1812-1880), seguidor de Itard, que descreveu as características dos sujeitos com alguma idiotia; o médico e pedagogo Jean-Ovide Decroly (1831-1932), entusiasta do ensino centrado na criança; e a médica e pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952), que também focou seus estudos nos sujeitos com alguma idiotia e procurou organizar um método para o trabalho com esses sujeitos.



INTERATIVIDADE: Convidamos você para assistir o filme francês “L’Enfant Sauvage” (1970), disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=K6GZPuxuBTU>

Neste momento, considerando a literatura clássica e as primeiras experiências na Educação Especial, daremos evidência à Medicina Social, à Psicologia e suas derivações e à Pedagogia como condições de possibilidade para a organização da Educação Especial como campo de saber e poder sobre os sujeitos considerados anormais ou com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na continuidade, atentaremos para a tríade palavra-razão-ordem para materializar algumas operações da educação especializada no contexto atual. Essa tríade, para nós, efetiva o exercício da Educação Especial em torno dos seus sujeitos e do lócus do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas inclusivas.

1.1.1.1 A Medicina Social

Em Foucault (2001b), a Medicina Social corresponde a uma tecnologia do corpo, uma prática social, capaz de servir, a partir do final do século XIX, para o problema do corpo, da preservação da saúde e da força produtiva dos trabalhadores. Sua formação pode ser tomada a partir de três situações e, conseqüentemente, três modos de intervenção: o contexto da Alemanha, com a medicina de Estado; da França, com a medicina urbana; da Inglaterra, com a medicina da força de trabalho. A prevenção e o controle social aparecem nas tramas desse campo.

A organização da medicina, no século XVIII, na Alemanha, caracterizou-se pela observação da morbidade, da normalização da atividade médica, da organização administrativa dessa atividade profissional e da nomeação de funcionários médicos pelo governo. Nesse sentido, constituiu-se uma medicina de Estado.

Diferente desta, a medicina na França, no final do século XVIII, focou-se nos espaços urbanos, capazes de provocar ou pulverizar a enfermidade, na organização e na circulação de elementos essenciais, como a água e o ar, e na distribuição em sequência de fontes, esgotos, etc., destinados ao bem-estar da população. Dessa fórmula, configura-se uma medicina articulada com outros saberes científicos, bem como preocupada com o meio e seus efeitos sobre o organismo, sendo que

desta salientam-se as noções de salubridade e insalubridade. Eis, conforme Foucault (2001b), a medicina urbana.

A medicina da força de trabalho constitui-se como “uma medicina que é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas” (FOUCAULT, 2001b, p. 97). De certo modo, Lunardi (2003, p. 90-91) utiliza-se desse foco da medicina da força de trabalho para abordar “a possibilidade de entender como a medicina, atrelada à Educação Especial, contribuiu para a produção de uma sociedade de normalização, por que não dizer, uma sociedade que gerencia o risco”.

Na preocupação com a infância e com as diferentes curvas de normalidade, a medicina social e a Educação Especial, no entendimento de Lunardi (2003), produziram a infância em perigo. Assim, esses campos construíram saberes e práticas de diagnósticos, identificação, caracterização, classificação e hierarquização das deficiências. Ainda, possibilitaram o desenvolvimento de estratégias e táticas para tratar desses alunos com deficiência, transtornos ou altas habilidades, como, por exemplo, as técnicas de sensibilização e os brinquedos, as brincadeiras e os jogos para determinadas condições de anormalidade. Todas estas se constituem como formas de controle social.

1.1.1.2 A Psicologia e suas derivações

Por sua vez, a Psicologia e as adjetivações, derivadas do seu emprego nos estudos psicogenéticos, empiristas, histórico-culturais, cognitivos, psicopedagógicos, etc., articuladas com a Pedagogia, também são campos capazes de produzir a normalidade nos espaços-tempos institucionais, escolares ou não. Ao constituir a razão como princípio indispensável aos sujeitos, ao lado dos afetos e das emoções, elas possibilitaram criar leis de desenvolvimento e aprendizagens universais que correspondem aos pontos de chegada nos processos de formação humana.

As pedagogias corretivas e psicológicas ilustram essa entrada do domínio “psi” no campo pedagógico, conforme estudos de Varela (2002). Assim, a escola obrigatória às classes trabalhadoras vai ser definida “por estes primeiros pedagogos da infância anormal – e pelos primeiros psicólogos – como ‘a função geral da inteligência’” (VARELA, 2002, p. 90). A norma efetiva-se nesses espaços-tempos, na medida em que esses sujeitos pobres (e todos aqueles que se desviam do padrão de normalidade, inclusive, os deficientes), vão ser condicionados a seguir as leis de desenvolvimento e as aprendizagens entendidas como universais. Os que não atenderem a regra e a estimativa deverão ser corrigidos constantemente.

As pedagogias psicológicas, com as derivações “psi” do século xx, vão fundir-se com essas pedagogias corretivas e demarcar que as necessidades e as atividades do sujeito devem ser respeitadas no cotidiano institucional, escolar ou não. Contudo, esse pretense olhar à criança e à sua realidade constitui-se como “tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditem” (VARELA, 2002, p. 102). Portanto, ao lado da racionalização dos momentos de aprendizagem e das possibilidades de desenvolvimento humano, essas pedagogias psicológicas acionam a formação de valores morais para convívio social e a resolução de conflitos cotidianos.

Novamente, uma modalidade de controle e de autocontrole parece ser evocada na psicologização da infância.

1.1.1.3 A Pedagogia

No final do século xvii e no século xviii, ocorre a pedagogização da infância. Esta corresponde ao processo no qual a infância, tomada como uma invenção moderna, passa a ser registrada na Pedagogia moderna. Segundo Narodowski (2002, p. 113), “a Pedagogia, junto com a Filosofia do Direito, fundamenta a delimitação da infância a partir de sua dependência à idade adulta (...)”, sendo que para a Pedagogia “essa dependência pode e deve ser transformada em independência por meio do ensino e da aprendizagem (NARODOWSKI, 2002, p. 113).

Dessa compreensão dos saberes pedagógicos sobre a infância – saberes sempre conectados com outros campos de saber e poder –, decorrem os diversos estudos e as diferentes táticas necessárias à independência dos sujeitos infantis. Coméniu, Freinet, Froebel, Montessori, Decroly e Pestalozzi são exemplos dessas formas de condução da infância em suas diferentes curvas de normalidade. Essas pedagogias, de uma forma ou outra, produziram formas de colocar essas crianças nos espaços-tempos institucionais, de organizar as rotinas, os tempos livres, os brinquedos, as brincadeiras, os jogos, de produzir as docências e o alunado. Uma ordem em tudo (e para todos) derivada da cientificidade da Pedagogia na modernidade.

Atualmente, além das instituições, as formas de ensinar e aprender conhecimentos, desejos e valores, derivam das **pedagogias culturais**. Essas pedagogias culturais dizem respeito às práticas que mediam a compreensão e a relação com o mundo e, por isso, perpassam os modos de subjetivação. Nesse sentido, as infâncias normais e as infâncias anormais são produzidas por “uma configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas compreendem a si próprias e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seu ambiente” (GIROUX, 2002, p.100).



TERMO DO GLOSSÁRIO: O termo “pedagogias culturais” passa a ser utilizado a partir dos Estudos Culturais, campo desenvolvido no Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham, na década de 1960. Como refere Silva (1999), autores como Roger Simon, Henry Giroux, Joe Kincheloe e Shirley Steinberg, a partir de uma crítica cultural do currículo, analisam os filmes produzidos pela Disney, as propagandas publicitárias do McDonald’s, a boneca Barbie, etc., a fim de problematizar como a indústria cultural voltada ao público infantil constitui-se como uma pedagogia cultural.

Decorrente dessas aproximações e articulações da Medicina Social, da Psicologia e da Pedagogia com a Educação Especial, a capacidade de produzir os sujeitos por categorias em espaços-tempos próprios, com alternância entre os horários propriamente escolares e aqueles destinados às atividades clínico-terapêuticas, às oficinas, caracterizou o atendimento nas instituições especializadas. Ainda, a introdução da Educação Especial e de outras formas de expertise garantiu, mini-

mamente, a implementação de práticas pedagógicas, capazes de capturar aprendizagens, gerar docilidade, modificar atitudes e comportamentos.

As reformas nessa área, portanto, serviram como uma “nova roupagem” para o atendimento educacional especializado dos sujeitos com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial – PNEE (1994), que condicionava o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e ainda impulsionava as instituições especializadas, está sendo costurada como uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008). Esta adjetivação traz algumas operações que merecem ser tensionadas, problematizadas, especialmente, no que diz respeito à promoção de uma escola para todos – entendida, neste momento, como uma escola inclusiva, capaz de continuar produzindo o anormal, as estratégias e as táticas para sua normalização e controle nas práticas escolares e sociais. Nas palavras de Lara,

A instituição escolar, mesmo com as diversas e numerosas reformas em seus sistemas de ensino, continua buscando a adaptação das pessoas a homogeneidade de seus pensamentos, a rigidez de seus tempos, a competitividade de seus itinerários, a hierarquia de suas disciplinas e a cultura androcêntrica branca. Na escola integradora, que nossas leis propõem, continuam produzindo-se, muitas vezes, itinerários de exclusão para aquelas pessoas que na situação de ter que adaptar-se a tudo isso acaba tornando-se insuportável (manifestam isso com seus fracassos ou com sua rebeldia, com sua ausência de palavra ou com seu grito violento) e continua sendo impossível entrar nessa escola sem assumir um alto grau de negação de sua própria diferença. Fundamentalmente essa diferença aponta as mais altas hierarquias dos princípios de tal instituição: a palavra, a razão e a ordem (LARA, 1998, p. 157).

A loucura, inserida nas casas de internamento, produziu a figura do louco, um prisioneiro do pertencimento. Da mesma forma, os sujeitos com deficiência, transtornos ou altas habilidades, nos limites e nos meandros da educação especializada, foram e continuam sendo demarcados no lugar do desvio, conforme as versões das políticas públicas referidas anteriormente. Essas reformas educacionais brasileiras parecem descaracterizadas de significativas mudanças, pois não temos uma “nova roupa”, apenas utilizamos o mesmo molde e acrescentamos alguns acessórios, cortes e recortes, reformamos. Skliar (2003), no texto “E finalmente: Ai! Por que temos de nos reformar tanto? – notas para uma pedagogia (improvável) da diferença”, contribui com essa questão ao afirmar que:

E isso significa, inclusive, que as mudanças já não são o que eram e que são as mudanças que nos pensam. / E as mudanças educativas nos pensam agora como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. / As mudanças educativas nos olham agora com esse rosto que vai despedaçando-se

de tanta maquiagem sobre maquiagem. / Porque as mudanças nos olham, e ao olhar-nos encontram só a metástase de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas. / Mas nem uma palavra sobre as representações como olhares. / Mas nem uma palavra sobre a metamorfose das identidades. / Mas nenhuma palavra sobre a vibração com o outro. / As mudanças têm sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade (SKLIAR, 2003, p. 197).

Dessa maneira, a Educação Especial, sendo ou não concebida dentro da escola inclusiva, permanece constituindo o sujeito do desvio, o prisioneiro do pertencimento – aquele ou aquela que pertence à prevenção, ao diagnóstico, à classificação, à correção e ao controle contínuo. A negação ou a improbabilidade da diferença neste momento remete a proliferar a palavra, a razão e a ordem, imperativos da escola para todos, inclusiva. Assim, podemos compreender como as atuais políticas de inclusão escolar, no caso, a versão da PNEEPEI (2008), intensificam esses imperativos. Evitamos considerar essas políticas boas ou ruins, na medida em que nisto haveria apenas o emprego de um juízo de valor, tática muito frágil perante os efeitos dessas políticas e das escolas inclusivas na vida da população de risco. **Por isso, entendemos essas políticas como um dispositivo biopolítico, e as escolas inclusivas como capazes de materializar o controle e a segurança em relação à população de risco.**



SAIBA MAIS: No artigo “A produção de sujeitos inclusivos na contemporaneidade: um olhar para a história (recente) das práticas escolares”, de Eliana da Costa Pereira de Menezes (2015), publicado na Revista de Educação Especial da UFSM, você poderá continuar a discussão proposta neste caderno didático. Acesse o link <https://goo.gl/wVd5jil> e bons estudos!

1.1.2 Palavra-razão-ordem & Educação Especial

Neste momento, retomamos a tríade palavra-razão-ordem, expressa por Lara (1998), para materializar algumas das operações da educação especializada nas atuais políticas de inclusão escolar. Ao fazer esse exercício, recorreremos à obra comemoriana “Didática Magna” e aos comentários de Mariano Narodowsky (2001), no sentido de extrair noções para problematizar a educação especializada na perspectiva da educação inclusiva e, nisso, o atual AEE.

1.1.2.1 A palavra

Dar a palavra ou fazer uso dela. Talvez, nesse processo, como decorre da Medicina Social, resida uma das principais maneiras de gerenciar a população de risco: realizar diagnósticos, nomear as faltas/desvios/superdotações, fazer expressar-se, construir categorizações, classificações e hierarquias, prever atitudes e comportamentos, promover o controle. A produção dessas subjetividades parece passar

pelo nome. Esses nomes que, além de substantivos, adjetivam os sujeitos; esses nomes que dizem quem são e como são. Conforme Lara,

As velhas categorizações pelos déficits, pelas patologias ou pelos transtornos foram substituídas pelo novo termo necessidades especiais (NEE). No entanto, enquanto estas necessidades continuam, de uma forma ou de outra, atribuídas aos indivíduos seguiram mantendo-se seu significado de falta, pelo qual o indivíduo que a apresenta requer sempre de algo ou alguém que lhe reponha tal falta (LARA, 1998, p. 162).

Assim, a improbabilidade da diferença encontra seus espaços, seus tempos. Ao narrar esses sujeitos no lugar do desvio – o eterno desvio que acompanha tanto as tentativas mais grosseiras quanto as mais redentoras no projeto de formação humana na modernidade; no lugar daquilo que carece ou sobra, suas vidas são configuradas, produzidas. Por isso, a permanência constante dos nomes e das caracterizações desses sujeitos no texto discursivo legal:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidades e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Da mesma maneira, essas formas de ser acabam sendo produzidas pelos próprios sujeitos enredados nas malhas do poder, do saber. Muitas vezes, eles reafirmam as indicações das expertises, narram-se como sujeitos “com necessidades educacionais especiais”, reivindicam seus direitos – ou de seus pares – e, ao fazê-lo, perpetuam a dimensão do desvio; dimensão que preocupa a lógica do Estado neoliberal na medida em que coloca em risco as possibilidades de ordem e sucesso econômico e social.

1.1.2.2 A razão (e a verdade)

O encontro entre a razão e a verdade, na Idade Clássica, promoveu o desencontro da loucura com os princípios e as práticas da ciência moderna. O método cartesiano e a ciência moderna promoveram o entendimento da razão como condição do pensamento humano e da busca da verdade. Nesse sentido, a razão associada com a verdade no indivíduo tornou-se um meio de desenvolvimento da ciência moderna, desde que preservadas as formas de erro como, por exemplo, a loucura, o sonho, a ilusão, entre outros – formas estas que dimensionam o desencontro da loucura com essa ciência.



SAIBA MAIS: René Descartes, filósofo, físico e matemático francês considerado o fundador da filosofia moderna, desenvolveu o método que tinha como pressuposto o ordenamento da ciência através da constante dúvida e da separação entre o verdadeiro e o falso através da verificação, da análise, da síntese e da enumeração dos dados e resultados na atividade científica.

Da mesma forma, na contemporaneidade, esse encontro colabora na construção da identidade do homem moderno – um ser racional capaz de intervir eficazmente no meio natural e social. Assim, nas políticas de inclusão escolar, visualizamos as tentativas de mapear os desvios e os riscos e de controlar as operações, as vidas da população, como, por exemplo, através do Censo Escolar; das estimativas de alunos matriculados, seja nas escolas regulares, seja nos serviços de atendimento da Educação Especial; dos indicadores de acessibilidade, de recursos materiais; da estatística de professores/as com formação para atuar com os sujeitos com deficiência (BRASIL, 2008) – estratégias biopolíticas para gerenciar os possíveis desencontros com a ciência moderna.

Considerando isso, os sentidos e os significados da formação humana, atribuídos desde os primeiros estudos da Psicologia, da obra comeniana, da Pedagogia ou da Educação Especial, compreendem o homem como criatura racional (NARODOWSKY, 2001). “Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem um ‘animal educável’, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque” (COMÉNIU, 1957, p. 119). Tornar o homem um ser racional significa investir na sua educabilidade, ou seja, no potencial natural de tornar-se educado, humano. Dessa forma, entra, na cena escolar, a lógica da sequenciação e da graduação para desenvolver o pensamento e a inteligência.

Os denominados “monstros humanos”, em Coméniu, carecem desse princípio de educabilidade. Nesse sentido, caracterizados como uma exceção da norma, eles são vistos como não educáveis. Mas, ao mesmo tempo em que infere essa distinção entre os seres educáveis e os não educáveis, Coméniu permite pensar e implementar a educação dos anormais através da ordem em tudo, da simultaneidade sistêmica e da instrução simultânea.

1.1.2.3 A ordem em tudo (e para todos)

A formação do homem racional, na obra comeniana, faz imperar o ideal de colocar a ordem em tudo e para todos, pois “a capacidade de ordenar e de dotar de séries complexas confere, à Pedagogia, o meio especial com o qual ela se converte numa disciplina rigorosa, capaz de, na formação humana, intervir contra o acaso” (NARODOWSKY, 2001, p. 65). A partir desse entendimento, Coméniu propõe dois padrões de referência da escola ou da pedagogia moderna abaixo descritos.

A simultaneidade sistêmica identifica as formas como ordenamos as instituições escolares no sistema de ensino. Da mesma forma, como são registradas as ações dentro dessas escolas – seus espaços, seus tempos. A ordem macro e micro escolar impulsiona uma formação universal, unificada, homogênea, como aquela oferecida nos colégios jesuítas no período colonial. Disso derivam a disposição dos espaços de acordo com as idades dos sujeitos ou, no caso da Educação Especial, de suas deficiências e de seus ritmos de aprendizagem; a configuração dos tempos – hora de entrada, de saída, do recreio, das atividades físicas, das oficinas, das diferentes disciplinas, etc.

A instrução simultânea consiste em adotar a racionalidade e a ordem na ação docente. Conforme Coméniu (1957, p. 165), “de tal maneira que um só professor seja suficiente para instruir, ao mesmo tempo, centenas de alunos, com um esforço dez vezes menor que aquele que actualmente costuma dispende-se para ensinar cada um dos alunos”. Aqui, de certa forma, reside a menção de ser um anormal ou dos riscos de conviver com ele, bem como as operações da Pedagogia do anormal ou da Educação Especial para reduzir esses efeitos, alcançar resultados benéficos na vida dos sujeitos “com necessidades educacionais especiais”. Na medida em que a pedagogia moderna define níveis e formas de aprendizagem regulares, a Educação Especial precisa preocupar-se com a formação e a ação docentes porque esta viabiliza e garante o sucesso da educação dos anormais – num primeiro momento, na instituição especializada e, num segundo momento, na escola inclusiva com apoio do AEE.

Nesse segundo momento, objetivando “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 14), a Educação Especial, integrada na proposta pedagógica das escolas regulares, recorre às redes de apoio técnico pedagógico, à formação continuada dos professores/as e às práticas colaborativas, que se efetivam nas escolas inclusivas. A instrução simultânea (NARODOWSKY, 2001) passa a garantir o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento tanto das crianças normais quanto dos sujeitos deficientes através da ação contínua dos professores/as: esses sujeitos do desvio integram os mesmos espaços, respeitam os mesmos tempos e, talvez, permaneçam juntos até o próximo ano letivo.

Considerando a tríade palavra-razão-ordem, a Educação Especial parece operar na vida dos sujeitos com deficiência de forma semelhante à Psiquiatria na vida dos loucos. Ambos regimes de verdade põem em funcionamento enunciados regulares que descrevem, caracterizam e agem na vida dos prisioneiros do pertencimento. Assim, se a figura do “prisioneiro da passagem” impedia o conhecimen-

to sobre a loucura ou mesmo sobre o desvio, a organização da Psiquiatria e da Educação Especial garantiu o conhecimento das regularidades e dos fenômenos aleatórios da vida da população. Esta última, aliada aos sistemas de expertise e às políticas de inclusão escolar, tem operado na produção e na gerência dos sujeitos do desvio, a partir e por meio das escolas.

1.2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O atendimento educacional especializado, organizado de 1988 a 2008 como um serviço específico da Educação Especial, deve ser compreendido de forma diferente do Atendimento Educacional Especializado, organizado diante do cruzamento da Educação Especial com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Antes de 2008, inclusive com a Política Nacional de Educação Especial produzida em 1994, que será estudada na Unidade 3 deste caderno didático, a inclusão dos sujeitos da Educação Especial deveria ocorrer, preferencialmente, na escola comum/regular. A partir de 2008, com a PNEPEI, orienta-se a inclusão escolar obrigatória dos sujeitos da Educação Especial na escola comum/regular, visto que nesse contexto escolar organiza-se o serviço do AEE, com vistas ao desenvolvimento de uma prática da educação especial que não mais substitua o ensino regular, mas sim o complemento e/ou suplemente. Além da Política Nacional atual, o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, a Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009, e o Parecer CNE/CEB n. 13, de 03 de junho de 2009, orientam e regulamentam a organização do AEE no nosso país. Neste momento, como a Política Nacional atual será estudada na Unidade 3 deste caderno didático, faremos uma incursão nesses outros documentos oficiais para entendimento da organização do AEE no sistema educacional Brasileiro.

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, e contempla 11 Artigos sobre a temática. A Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, expostas em 14 Artigos. O Parecer CNE/CEB n. 13, de 03 de junho de 2009, substancia essa proposição das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, sendo que seu relatório contempla o mérito da proposta e o voto positivo da relatora. No Artigo 2º do Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, a Educação Especial “deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo que o parágrafo 1º, incisos I e II, tratam o AEE como os serviços de apoio especializado:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e con-

tinuamente, prestado das seguintes formas:

- I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1).

Esse conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, denominado como Atendimento Educacional Especializado, atua na formação do sujeito da Educação Especial, sendo que complementa, oferece o que falta, ao sujeito com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, e suplementa, oferece algo a mais, ao sujeito com altas habilidades/superdotação. Entendemos o sentido de complementação e suplementação na formação dos sujeitos da Educação Especial, embora seja importante ressaltar que a complementação e a suplementação poderiam estar vinculadas a todas as categorias ou conforme as condições do público-alvo especificado. Por exemplo, em relação ao sujeito com deficiência mental, o Atendimento Educacional Especializado poderia suplementar partes da sua formação; e, em relação ao sujeito com altas habilidades/superdotação, partes de sua formação também poderia ser complementada. Partindo da premissa da complementação/suplementação, o referido Decreto, no seu Artigo 3º, cita os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 1).

A Educação Especial precisa abandonar ou superar o histórico de apêndice ou subsistema da Educação Básica e Educação Superior e, para tal, o AEE tem a responsabilidade de garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, através de recursos didático e pedagógicos, bem como de profissionais – professores do AEE, da sala de aula, profissionais especializados, que eliminem barreiras em prol dos processos de ensino-aprendizagem. Aqui, a transversalidade constitui-se como destaque das políticas públicas educacionais e das práticas escolares, uma vez que, pela transversalidade, o histórico de apêndice ou sistema da educação comum/regular pode ser abandonado ou superado, em prol de uma

Educação Especial ou de um AEE que, efetivamente, faz parte, integra, pertence a essa educação comum/regular, seja nas escolas ou nas universidades.

O texto do Parecer CNE/CEB n. 13, de 03 de junho de 2009, ao destacar que a PNEEPEI (2008) orientou a organização dos serviços e dos recursos da Educação Especial nos sistemas educacionais, sendo o AEE oferta obrigatória, indica que:

Essa Política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino (BRASIL, 2009b, p. 1).

Nesse contexto, como prevê o Artigo 5º da Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009, o AEE deve ser ofertado no turno inverso de escolarização para evitar que seja substitutivo ao ensino comum/regular, e deve, prioritariamente, ser realizado na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola, ou ainda em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, devidamente conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente. Mesmo considerando o AEE como oferta obrigatória, as famílias dos sujeitos da Educação Especial podem optar ou não pela participação desses sujeitos no AEE, sendo preservada, independente da opção, a matrícula da sala de aula comum/regular.

Apesar de nos referirmos, geralmente, às escolas da rede pública, a Nota Técnica n. 15/2010/MEC/CGPEE/SEESP de 02 de julho de 2010, que orienta o Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada, infere que as escolas da rede privada, sempre que requerido pelos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, através das suas famílias, deverão ofertar o AEE a esses sujeitos nos termos da legislação vigente. Essa oferta não implica repasse de custos às famílias desses sujeitos, nem ao Estado brasileiro. “Portanto, não encontra abrigo na legislação a inserção de qualquer cláusula contratual que exima as instituições privadas de ensino, de qualquer nível, etapa ou modalidade, das despesas com a oferta do AEE e demais serviços de apoio da Educação Especial” (BRASIL, 2015, p. 143). Qualquer situação de descaso nessa oferta do AEE deve ser comunicada ao Ministério Público ou ao Conselho de Educação.

Dessa maneira, embora o AEE deva ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou equivalente, as ações da Educação Especial devem ir além da atuação profissional nessas salas, pois a Educação Especial constitui-se como parte integrante da escolarização do seu público-alvo, tendo como pressuposto de que os espaços-tempos das escolas como um todo sejam inclusivos, ou seja, propiciem acesso, participação e aprendizagem dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. **Como expressado por Hermes (2012), trata-se de um processo complexo e produtivo, na medida em que o campo de saber e poder da Educação Especial, através da legitimidade e da difusão da Medicina Social, da Psicologia e da Pedagogia num regime de verdade,**

costurado com a PNEEPEI (2008), entendida como perspectiva da ação da Educação Especial, institui o AEE para operacionalizar ações inclusivas nas escolas comuns/regulares, inclusive, mobiliza os professores das salas de recursos multifuncionais e das salas de aula para esse propósito.



ATENÇÃO: Neste caderno didático, a Educação Especial está sendo considerada como campo de saber e poder, como modalidade de ensino, enquanto que a Educação Inclusiva se refere à perspectiva da atuação da Educação Especial no nosso país, especialmente, com a publicação da PNEEPEI (2008). Nesse contexto, conforme propõe a tese “A maquinaria escolar na produção da subjetividade inclusiva”, de Eliana da Costa Pereira de Menezes (2011), a Educação Especial e a Educação Inclusiva não são sinônimos. Da mesma forma, entendemos que a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado não são sinônimos. O Atendimento Educacional Especializado, no cruzamento da Educação Especial com a Educação Inclusiva, organiza-se como serviço da Educação Especial, por isso, a Educação Especial no contexto atual prevê e organiza o AEE nas escolas comuns/regulares.

Nesse contexto, o projeto pedagógico da escola deve prever na organização do AEE, conforme Artigo 10, incisos I ao VII: salas de recursos multifuncionais; matrícula no AEE; cronograma de atendimento aos sujeitos da Educação Especial; o Plano de AEE; professora para o AEE; outros profissionais da educação como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete, etc.; e redes de apoio para atuação profissional, formação, pesquisa, acesso aos recursos, serviços e equipamentos para maximizar as ações do AEE na escola. Vamos tratar desses incisos individualmente para refletirmos sobre esse potencial de maximização do AEE, mas as salas de recursos multifuncionais, por questões didáticas, serão tratadas na próxima Unidade.

A Nota Técnica n. 02/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, que orienta quanto aos documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, informa que a declaração dos sujeitos da Educação Especial no Censo Escolar deve considerar o Artigo 4º da Resolução n. 04/2009, relativa às categorias ou às condições do público-alvo da Educação Especial que detalharemos na Unidade 3. Isso deve ser feito pelo professor do AEE durante o estudo de caso (diagnóstico pedagógico), sendo possível contar com o apoio de profissionais da área da saúde e afins ou outros professores nesse estudo. Dessa forma, o laudo médico (diagnóstico clínico) não pode ser tomado como obrigatório para matrícula desse sujeito no AEE e inclusão desse sujeito no Censo Escolar, “uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico” (BRASIL, 2015, p. 57).

A matrícula no AEE concomitante com a matrícula na escola comum/regular, denominada de dupla matrícula ou verba dupla como posto adiante, está regulamentada no Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, considerando o Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Edu-

cação – FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. De acordo com os Artigos 9 e 14 do Decreto que estamos estudando:

Art. 9 -A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14 (BRASIL, 2011).

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei no 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico (BRASIL, 2011).

Nesses artigos, a escola com uma matrícula do sujeito da Educação Especial no AEE e outra matrícula na sala de aula comum receberá verba para cada uma das matrículas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, fato que justifica a denominação “dupla matrícula” ou “verba dupla”. O mesmo ocorre em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com atuação exclusiva na Educação Especial.

O cronograma de atendimento aos sujeitos da Educação Especial precisa considerar o turno inverso de escolarização de cada sujeito, bem como procurar com que esses atendimentos ocorram semanalmente, com horário que varia em cada escola, para obter-se continuidade na prática pedagógica. Interessante que, para efetivar esse cronograma, o professor do AEE abandone ou supere tanto a ideia do AEE como substituição ao ensino comum/regular, quanto a ideia de que o AEE

serviria para reforçar o que fora ensinado em sala de aula. No AEE, as ações pedagógicas ocorrem em prol das funções psicológicas superiores, que você estudará nas disciplinas de *Psicologia da Educação*, tendo o conteúdo como meio e não como objetivo de aprendizagem.

O Plano de AEE, vinculado ao projeto pedagógico da escola e ao plano de trabalho dos professores das salas de aula, contempla “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009a, p. 2). O Artigo 9º da referida Resolução regulamenta que os professores das salas de recursos multifuncionais, em articulação com os demais professores, devem elaborar e operacionalizar um Plano de AEE, podendo estabelecer parcerias com as famílias e os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. Além disso, considera-se importante que esse Plano de AEE estabeleça dados de identificação, organização do AEE, objetivos, parcerias e avaliação dos resultados. Dessa forma, mais do que planejar a ação com o sujeito da Educação Especial, o professor do AEE pode planejar ações de inclusão desse aluno na escola como um todo.

Em relação aos professores do AEE, essa função que você poderá assumir quando da conclusão deste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), o Artigo 13 da Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009, prevê atribuições que poderiam ser agrupadas para fins didáticos, se assim preferirmos/quiseremos, como atribuições para:

– professor do AEE na sala de recursos multifuncionais:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação (BRASIL, 2009a, p. 3).

– professor do AEE no contexto escolar mais amplo:

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos

recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, p. 3).

– professor do AEE junto às parcerias:

v – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade (BRASIL, 2009a, p. 3).

Considerando o AEE como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, a partir dessas atribuições, o professor do AEE tem o papel de, além de atuar diretamente com os sujeitos da Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais, mobilizar e potencializar as ações da Educação Especial na escola. Ao professor do AEE cabe construir ou organizar uma prática pedagógica em parceria com o professor da sala de aula para efetivar o acesso, a participação e a aprendizagem do sujeito da Educação Especial, sendo, para tal, possibilitado recorrer às parcerias com a família, com esses professores das salas de aula comuns e com as áreas intersetoriais.

Nesse contexto, outros profissionais da educação, como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete, etc., previstos no projeto pedagógico da escola, cumprirão o papel de mediar as ações do sujeito da Educação Especial no ambiente escolar, atuando de maneira colaborativa com o professor do AEE e os professores das salas de aula. Conforme Nota Técnica n. 19/2010/MEC/SEESP/GAB, de 08 de setembro de 2010, que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública, sempre que o atendimento dispensado aos alunos como um todo não for suficiente para a acessibilidade, a participação e a aprendizagem do sujeito da Educação Especial, haverá a colaboração dos profissionais de apoio. Nesse sentido, as atividades do tradutor e intérprete da Libras para surdos e de guia-intérprete para surdocegos seguem regulamentação própria; os profissionais de apoio às atividades de rotina como, por exemplo, locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado considerando a funcionalidade do sujeito atendido; um profissional acompanhante poderá ser requerido devido a histórico de segregação, mas em regime de avaliação junto à família, esse profissional deverá ser gradativamente retirado da convivência do sujeito da Educação Especial com seus pares. Demais profissionais existentes nas escolas também podem envolver-se com a inclusão do sujeito da Educação Especial.

Da mesma maneira, as redes de apoio que subsidiem ou propiciem a atuação profissional no AEE ou na escola inclusiva, a formação inicial e continuada dos professores e dos funcionários envolvidos com a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, a pesquisa para melhorias nos processos de ensino-aprendizagem, o acesso aos recursos, serviços e equipamentos com o intuito de promover a acessibilidade e a aprendizagem desse público-alvo são outras ações, registradas no projeto pedagógico da escola, possíveis para maximizar as ações do AEE na escola.

Esse contexto de maximização das ações do AEE na escola vai ao encontro da perspectiva das demais modalidades de atendimento da Educação Especial como, por exemplo, escola especial, classe especial e instituição especializada, recuarem, conforme trecho:

O AEE está aí na medida em que as conhecidas modalidades de atendimento da Educação Especial recuam. Não se trata apenas de destinar um espaço-tempo para a Educação Especial e outro para a educação regular. Os sujeitos do desvio estão na escola regular porque junto deles e por eles está o AEE. De forma alguma quero dizer que as modalidades próprias da Educação Especial desaparecem. Elas continuam lá, mas para orientar e sustentar os propósitos das práticas inclusivas está o AEE (HERMES, 2012, p. 73-74).

Na Unidade 2 – Modalidades de Atendimento Especializado, a seguir, voltaremos a essa questão. Interessante que você, nesta subunidade, entenda os esforços políticos e escolares empreendidos para que, através do AEE, a Educação Especial efetive-se como parte integrante da escolarização comum regular na perspectiva da Educação Inclusiva. O AEE e a Educação Especial, desse modo, não devem ser tomados como adereços, enfeites, ornamentos da escola inclusiva. O AEE como serviço da Educação Especial, e esta como campo de saber e poder sobre seu público-alvo, precisam possibilitar o acesso, a participação e a aprendizagem na escola.

2

MODALIDADES DE
ATENDIMENTO
ESPECIALIZADO

INTRODUÇÃO

A discussão que constitui esta Unidade tem a intenção de apresentar para você as modalidades de atendimento especializado, procurando provocar uma reflexão relativa às diferenças nas formas de organização de tais modalidades a partir da emergência das políticas de inclusão escolar. **Ao dar continuidade nas questões desenvolvidas na Unidade anterior, propomos uma breve análise sobre quais os efeitos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) provocou nas práticas da Educação Especial, mais especificamente na forma de organização dessas, inicialmente previstas na Política Nacional de Educação Especial (1994).** Ao localizar tais documentos no centro da discussão proposta, organizamos a Unidade a partir de um texto único, que contemplará todas as 11 subunidades previstas no programa da disciplina.



ATENÇÃO: As modalidades de atendimento especializado aqui indicadas constituem as orientações previstas na PNEE (1994), mas não são reafirmadas pela PNEEPEI (2008). Neste último documento, a ênfase na organização das práticas da Educação Especial em termos de atendimento dos alunos passa a ser localizada no Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado no espaço-tempo da escola regular. Nesse sentido, a construção da discussão que constitui este caderno didático tem a intenção de atualizar as modalidades de atendimento especializado apresentadas em 1994, olhando-as a partir do cenário educacional inclusivo, e isso se faz, na nossa perspectiva, extremamente importante porque tais modalidades não se extinguem ou desaparecem a partir de 2008, mas sim se reorganizam. Tal fato reitera o argumento de que é necessário pensar a Educação Especial como um campo de saber e poder que coexiste com as ações do AEE na escola comum/regular, mas não se limita a ele.

Conforme discutimos na unidade anterior, é possível identificar, a partir da PNEEPEI (2008), uma determinante mudança na configuração das práticas da Educação Especial no cenário educacional do país. Referimo-nos aqui ao fato de que, a partir da Política e dos documentos oficiais que a colocam em funcionamento nas escolas (apresentados e discutidos na Unidade 1), a Educação Especial deixa

de ser significada como uma modalidade de atendimento autorizada a substituir o ensino regular. Com isso, passa-se a defender a necessidade de efetivação das ações do AEE com vistas à complementação e/ou suplementação das práticas do ensino regular, sejam essas práticas desenvolvidas no espaço-tempo da escola regular ou nos espaços-tempos especializados.

Diante desse cenário de orientação inclusiva, marcado pelo deslocamento da ênfase na possibilidade da inclusão para a ênfase na obrigatoriedade da inclusão (MENEZES, 2011), uma análise sobre as formas possíveis de organização das práticas da Educação Especial pressupõe a reconfiguração das modalidades de atendimento da Educação Especial previstas inicialmente na PNEE (1994). Segundo esse documento

MODALIDADES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL – São alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da Educação Especial, e que implicam em espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados (BRASIL, 1994, p. 18).

No contexto de publicação da Política Nacional de Educação Especial, na década final do século xx, a organização de práticas da Educação Especial em modalidades de atendimento não previa sua implementação a partir de um cenário educacional inclusivo e, nesse sentido, ao analisar o documento, é possível identificar a existência de modalidades previstas para a substituição do ensino regular pelo ensino especial. Com a publicação da atual Política Nacional em 2008 tais modalidades são reorganizadas, cabendo aos espaços-tempos específicos de Educação Especial oferecem práticas para complementar e/ou suplementar as ações desenvolvidas no ensino regular. Cabe destacar, conforme já foi discutido, que na perspectiva da Política Nacional atual, a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial em idade de escolarização (4 a 17 anos) só pode ser efetivada no espaço-tempo da Educação Especial se a matrícula no ensino regular for comprovada. Assim, como resultado desse deslocamento da possibilidade para a obrigatoriedade de implementação de um sistema educacional inclusivo, temos a configuração das modalidades de atendimento especializado atualmente, conforme listadas na sequência.

2.1

ESCOLA COMUM/REGULAR

Ambiente dito regular de ensino e aprendizagem que deve se reorganizar para que possa garantir a permanência dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial em condições de interação qualitativa com os outros sujeitos, tendo garantidas as condições pedagógicas necessárias para seu desenvolvimento e aprendizagem. Nessa escola, que a partir das políticas de inclusão escolar ganha o adjetivo de “inclusiva”, as diferenças dos alunos devem passar a ocupar papel central no planejamento das práticas pedagógicas, o que tem se mostrado um desafio. É preciso que essa seja

[...] uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades (BRASIL, 2010, p. 10).

Essa escola, que é de todos e que precisa ser pensada por cada um e para cada um, deve ter o seu Projeto Pedagógico constituído como um instrumento determinante na construção de práticas inclusivas. Construído pelo coletivo escolar, ele organiza o planejamento das ações que precisam ser desenvolvidas para que os alunos, foco das ações pedagógicas, possam (todos eles) se beneficiar das práticas que são desenvolvidas, conquistando condições de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar.

2.2

SALA DE RECURSOS (MULTIFUNCIONAIS)

As salas de recursos multifuncionais estão vinculadas ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela Portaria Ministerial n. 13, de 24 de abril de 2007, sendo dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para o trabalho junto ao público-alvo da Educação Especial. Essas salas de recursos, na PNEE (BRASIL, 1994) voltadas a grupos específicos de alunos da Educação Especial (alunos com deficiência, condutas típicas, altas habilidades/superdotação), a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), passam a ser denominadas de salas de recursos multifuncionais, sendo a multifuncionalidade uma marca das atividades que servem para todo e qualquer aluno da Educação Especial. O Programa referido tem como critério disponibilizar salas de recursos multifuncionais em escolas da rede pública com matrículas de sujeitos da Educação Especial em sala de aula comum/regular, sendo essas matrículas registradas no Censo Escolar/Ministério da Educação – MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e tendo a Secretaria de Educação elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR e registrado as demandas do sistema de ensino considerando o diagnóstico da realidade educacional.

Os equipamentos, mobiliários e materiais são propostos para salas de Tipo I e salas de Tipo II, sendo que, para implantar a sala de Tipo I, a escola deve ter matriculados sujeitos da Educação Especial na sala de aula comum/regular e esses devem estar registrados no Censo Escolar; para implantar a sala de Tipo II, a escola deve ter matrícula de alunos cegos, também registrados no Censo Escolar. Como contrapartida, a Secretaria de Educação, por meio do gestor da rede de ensino, que indicou as escolas selecionadas no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC, precisará disponibilizar espaço físico para funcionamento da sala de Tipo I ou II, prever professor para atuação no AEE, conservação e segurança dos itens dessas salas. Abaixo, disponibilizamos a relação de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos conforme a categoria da sala, conforme “Manual de Implantação – Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010).

QUADRO 1: Itens da sala Tipo 1.

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

FONTE: NTE, 2017, baseado em BRASIL, 2010, p.11.

QUADRO 2: Itens da sala Tipo 2.

Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógicos
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

FONTE: NTE, 2017, baseado em BRASIL, 2010, p.12.

Sendo contemplada com a sala de Tipo I ou II, o MEC fiscaliza, através de estatísticas, termos e relatórios, entre outros, o funcionamento da sala de recursos multifuncionais. Considerando os dados do Censo Escolar, o MEC também planeja a expansão do Programa em questão, com atualização de itens das salas de recursos multifuncionais já implantadas; conversão das salas de Tipo II às salas de Tipo I devido à matrícula de aluno cego na escola; apoio nessas ações através do Programa Escola Acessível e do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial que, infelizmente, nos últimos anos, materializa a informação, a opinião, a generalização, a rapidez e o pragmatismo na formação continuada ofertada como Atendimento Educacional Especializado na Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Especial; visita técnica para verificação do funcionamento e dos itens da sala de recursos multifuncionais, informativos à escola como a Revista Inclusão/MEC.

2.3

ENSINO COM PROFESSOR ITINERANTE

Atuação pedagógica do professor de Educação Especial realizado em mais de uma escola, visando a articulação entre o seu trabalho e o trabalho do professor da classe comum. Mostra-se especialmente necessário quando a escola que possui alunos em processo de inclusão matriculados não possui um professor de Educação Especial disponível em seu grupo de professores.

2.4

CLASSE ESPECIAL

São salas de aula previstas pela PNEE (1994) para serem localizadas nos espaços de ensino regular, “organizadas como ambientes **próprios** e **adequados** ao processo ensino/ aprendizagem do alunado da Educação Especial” (BRASIL, 1994, p. 19, grifo nosso). Nesse espaço-tempo, seriam realizadas práticas desenvolvidas por professores especializados, amparadas em “métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos” (BRASIL 1994, p. 19). Essa defesa da existência de espaços paralelos de ensino supostamente mais adequados aos alunos, sustentados a partir de profissionais, métodos, técnicas e materiais específicos, que deveriam/poderiam existir dentro das escolas regulares, demonstra uma clara diferenciação entre os documentos de 1994 e 2008. No contexto de emergência do primeiro, a demarcação da Educação Especial (com seus sujeitos, seus materiais, suas estratégias pedagógicas diferenciadas) como algo à parte do ensino regular era feita de forma natural; no entanto, no atual contexto inclusivo, tal indicação é rechaçada (ou deveria ser). Uma vez que tenhamos passado a compreender que os alunos público-alvo da Educação Especial se constituem como alunos que devem frequentar o ensino regular, passamos também a compreender que não compete mais exclusivamente à Educação Especial responsabilizar-se por eles na escola e, assim, com a emergência da PNEEPEI (2008), deflagra-se no país um movimento de fechamento das **classes especiais** e um investimento na abertura e implementação das salas de recursos multifuncionais.



INTERATIVIDADE: No artigo “De quem é o aluno da classe especial?”, a autora Célia Ratusniak (2015) constrói uma provocante discussão sobre as classes especiais, olhando-as como um lugar que, no contexto inclusivo, não deveria existir, mas ainda existe, e, como não deveria existir, acaba ocupando um lugar de esquecimento na escola. Acesse e tenha uma produtiva leitura! <https://goo.gl/WLrykW>

2.5

CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Centro de AEE foi inicialmente previsto na PNEE (1994) como um espaço constituído de “serviços de avaliações diagnóstica, de estimulação essencial, contando com o apoio de equipe interdisciplinar que se utiliza de equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1994, p. 20). Ocorre que, com a publicação da PNEEPEI (2008), mudanças significativas nas funções do Centro de AEE foram anunciadas. A partir das orientações que constituem a Nota Técnica n. 055/2013/MEC/SECADI/DEPEE, fica claro que os espaços-tempos de Educação Especial podem se transformar em Centros de AEE, aptos a receber recursos do Estado, desde que ofertem o atendimento educacional especializado, aos estudantes público-alvo da Educação Especial, **matriculados** na Educação Básica, de forma complementar/suplementar e não substitutiva. Segundo a referida Nota Técnica, na perspectiva da educação inclusiva, os Centros de AEE devem

[...] concorrer para a adoção de medidas de apoio necessárias à efetivação do direito de todos à educação, promovendo os recursos necessários para a escolarização das pessoas com deficiência, assegurado em um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, em igualdade de condições com as demais pessoas. Os Centros de AEE, públicos ou privados, não se configuram como espaços substitutivos à escolarização. Ao contrário, representam alternativa para a reorientação das escolas especiais, promovendo sua participação no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto da escola de ensino regular (BRASIL, 2013, p. 7).

No contexto educacional inclusivo cabe, então, ao Centro de AEE ofertar, de forma articulada com o ensino comum, todas as ações que constituem a oferta do AEE no espaço da escola regular (já discutidas na Unidade 1). Para tanto, é preciso que o Centro de AEE tenha autorização de funcionamento efetuada pelo Conselho de Educação e a previsão dessa oferta no seu regimento e em seu Projeto Pedagógico. Tal Projeto, por sua vez, deve ser aprovado pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, prevendo na parceria o atendimento às escolas urbanas, do campo, indígena, quilombola, nas diversas etapas ou modalidades de ensino.

2.6

ESCOLA ESPECIAL/INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA

Inicialmente indicada como espaço-tempo destinado para atender alunos público-alvo da Educação Especial, a partir de currículos adaptados, programas e materiais didáticos específicos, sob coordenação de professores com formação em Educação Especial, passa por resignificação com a implementação das políticas inclusivas. Atualmente, caso desejem atender alunos considerados em idade de escolarização obrigatória (4 a 17 anos), deverão organizar-se como Centros de Educação Especial, ofertando o AEE de forma articulada ao ensino comum.

2.7

OFICINA PEDAGÓGICA

Usualmente ofertada em escolas especiais e/ou instituições especializadas, tem como objetivo desenvolver atividades laborativas, orientadas por professores capacitados, onde estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino e a aprendizagem, nas diversas áreas do desempenho profissional. Essa modalidade de atuação da Educação Especial torna-se significativamente produtiva se consideramos as ações de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, amparadas atualmente tanto pela Lei n. 8.2131, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências e em seu Artigo 93 indica a obrigatoriedade de destinação de vagas de emprego para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, bem como pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015.



SAIBA MAIS: Conheça a lei na íntegra em:

<http://www.andislexia.org.br/Estatuto-da-pessoa-com-deficiencia.pdf>

2.8

SALA DE ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL

Local destinado à oferta de atendimento educacional especializado a crianças de 0 a 3 anos, onde são desenvolvidas atividades que objetivam otimizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento em articulação com os serviços de saúde e assistência social. Tal espaço-tempo tem usualmente constituído os Centros de AEE, uma vez que, em função da faixa etária a quem é destinado, não constitui prática obrigatória a ser desenvolvida pelo ensino comum nas escolas regulares.

2.9

CLASSE HOSPITALAR E ATENDIMENTO DOMICILIAR

Tais modalidades de atendimento são ofertadas para aqueles alunos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola por motivos de tratamento de saúde ou de assistência psicossocial e que, por isso, necessitam de formas alternativas de organização das práticas escolares que garantam-lhes o acesso à educação previsto como direito constitucional. A oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares deve assim assegurar condições para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento desses alunos e, para tanto, cabe às **classes hospitalares e ao atendimento domiciliar**:

[...] elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (BRASIL, 2002, p. 13).

Ainda que inicialmente previstas em contexto anterior à implementação da PNEEPEI (2008), ao indicar a necessidade de manutenção de vínculo com a escola de alunos que apresentam, ainda que temporariamente, impedimentos para sua frequência nesse espaço, tais modalidades demonstram um caráter inclusivo. São possibilidades de atuação pedagógica da Educação Especial que ultrapassam a implementação do AEE da forma como foi instituído em 2008, especialmente porque seu foco não está localizado nos alunos considerados público-alvo da Educação Especial.

 **INTERATIVIDADE:** O material “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações” (2002), produzido pelo Ministério da Educação, apresenta informações complementares sobre essas duas modalidades de atuação do professor de Educação Especial. Para conhecê-lo, basta acessar:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000423.pdf>

Para finalizar, parece importante destacarmos que, na análise das modalidades de atendimento da Educação Especial, a partir das duas Políticas que as sus-

tentam – 1994 e 2008 –, faz-se possível perceber que aquelas modalidades de atendimento destinadas ao público-alvo da Educação Especial em idade de escolarização obrigatória devem, no contexto atual, apresentar como foco de sua operacionalidade as orientações para o Atendimento Educacional Especializado previstas tanto na Resolução n. 04 de 2009, quanto no Decreto n. 7.611 de 2011. Enquanto que as modalidades previstas para sujeitos que ainda não alcançaram, ou já ultrapassaram essa faixa etária, constituem-se como espaços de atuação da Educação Especial que não se limitam ao AEE. O que queremos aqui destacar é que o Atendimento Educacional Especializado constitui uma das ações possíveis para as práticas em Educação Especial, mas não pode ser compreendido como o conjunto de todas as suas ações. Assim como já discutimos na Unidade anterior, é preciso mantermos clara a compreensão de que a Educação Especial no atual contexto educacional deve articular-se ao ensino comum para efetivar práticas inclusivas aos seus alunos, cabendo-lhe também atuar em espaços-tempos específicos de Educação Especial, com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos que não se encontram em situação de inclusão escolar.

3

PRODUÇÃO DOS
SUJEITOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL

INTRODUÇÃO

Nesta Unidade 3, vamos perceber o sujeito da Educação Especial sendo produzido discursivamente pelos documentos oficiais e pela nossa formação acadêmica no Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância). Pontuaremos dois documentos já mencionados nas Unidades 1 e 2 deste caderno didático, pois orientaram a organização da Educação Especial como campo de saber e poder ou como modalidade de educação escolar e do Atendimento Educacional Especializado como serviço da Educação Especial: a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Pela importância histórica desses documentos, orientamos que você faça uma leitura cuidadosa e demorada sobre as diretrizes que orientam a intervenção pedagógica junto aos sujeitos da Educação Especial.

A PNEE, publicada em 1994, materializará o horizonte do preferencialmente da inclusão na educação escolar desses sujeitos. Num movimento diferente, a PNEEPEI (2008) operará no horizonte da obrigatoriedade dessa inclusão na educação escolar. Ambos os textos, por serem orientadores das ações e das intervenções da Educação Especial e do AEE no nosso país, serão trazidos integralmente nas subunidades 3.1 e 3.2. E, por isso, ao longo da formação neste Curso, principalmente pelas diretrizes da PNEEPEI, você terá condições de refletir sobre o princípio pedagógico, voltado à intencionalidade, à sistematização e à construção/produção do conhecimento, e não clínico, que subsidia nossas intervenções com esse público-alvo.

Na subunidade 3.3, considerando o público-alvo da Educação Especial proposto por esses documentos oficiais, traçaremos os perfis dos sujeitos com deficiência, dos sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento e dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, utilizando o Decreto n. 5.696, de 02 de dezembro de 2004, e outras publicações. Além disso, você verá que, para cada um desses casos, desses perfis, os documentos oficiais e os cadernos didáticos da Rede Nacional de Formação de Professores na Educação Especial propõem uma intervenção pedagógica para complementar ou suplementar a formação dos sujeitos no AEE. Ao problematizar a noção de caso na Educação Especial, provocaremos você a projetar que o sujeito da Educação Especial precisa ser produzido sujeito único, singular nas nossas ações na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

3.1

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (1994)

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, inferia que os sujeitos da Educação Especial deveriam receber atendimento educacional especializado nas classes especiais, nas escolas especiais, nas instituições especializadas e nas outras modalidades de atendimento educacional (sala de estimulação essencial, atendimento domiciliar, classe hospitalar, professor itinerante, centros integrados de Educação Especial, oficinas pedagógicas) e, quando possível, e se isso fosse possível, seriam integrados ao ensino regular. Nas modalidades de atendimento, o professor de Educação Especial seria o responsável por acompanhar e intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos denominados de portadores de deficiência, portadores de condutas típicas e portadores de altas habilidades/superdotação.

De certa forma, isso foi ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na qual a Educação Especial foi materializada como “a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996), sendo dever do Estado garantir atendimento educacional especializado gratuito. No horizonte desse preferencialmente, o princípio de reabilitação orientava as práticas de intervenção realizadas nas modalidades de atendimento educacional especializado, sendo essa reabilitação de natureza médica, psicológica, pedagógica e social, para possibilitar a autonomia e a participação social desses sujeitos no contexto social. Veja esses aspectos no texto integral da PNEE (1994) disponível a seguir.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

APRESENTAÇÃO

Este documento contém a POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, amplamente discutida com representantes de Organizações Governamentais (OGs) e Organizações Não Governamentais (ONGs) de ou para pessoas portadoras de deficiência, de problemas de conduta e superdotadas. Sua elaboração foi coordenada pela Secretaria de Educação Especial Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), durante o ano de 1993.

Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas),

assim como de bem orientar todas as atividades que garantem a conquista e a manutenção de tais objetivos.

A Política Nacional de Educação Especial compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades, nem sempre é respeitado.

A Política compreende objetivos gerais e específicos, respeitadas as necessidades educativas dos diferentes grupos de alunos que fazem jus à educação especial. Espera-se que, até o final do século o número de alunos atendidos cresça em pelo menos 25%, o que ainda será muito pouco, face à demanda (estimada em cerca de 10% da população, dos quais apenas cerca de 1% recebe atendimento educacional).

A Política deverá inspirar a elaboração de planos de ação que definam responsabilidades dos órgãos públicos e das entidades não governamentais.

Para efeito das ações, é indispensável que as três esferas de Governo e a sociedade civil tomem parte dos trabalhos, somando esforços e recursos.

INTRODUÇÃO

A cada ano que passa o papel da educação especial assume maior importância na perspectiva de atender às crescentes exigências de uma Sociedade em renovação e na busca da Democracia. Esta só se consolida quando todas as pessoas, sem discriminação, têm acesso à informação e ao conhecimento, e quando se dispõem dos meios necessários para a formação de sua cidadania, sentindo-se participante da sociedade.

Mas, infelizmente, o discurso democrático nem sempre corresponde à prática das interações humanas. Alguns segmentos da comunidade ficam à margem, discriminados, exigindo ordenamentos sociais específicos, que lhes garantam o exercício dos direitos e deveres. Pessoas portadoras de deficiência e de condutas típicas estão nesse caso. Geralmente consideradas como "desviantes", tem uma história de lutas em prol de seus direitos à vida e à felicidade. Embora com outras características, o grupo dos portadores de altas habilidades (superdotados) também tem necessidades educativas especiais.

O conteúdo desta Política está fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos/ MEC e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Capítulo I versa sobre a revisão conceitual dos termos mais usuais e para os quais se procurou chegar a consenso nacional.

A análise da situação da educação especial no Brasil, abrangendo as duas últimas décadas, está no Capítulo II, oferecendo-nos um quadro das atuais dificuldades que precisam ser removidas.

No Capítulo III estão os fundamentos axiológicos, isto é, os valores que norteiam todo o trabalho educacional com pessoas portadoras de necessidades especiais. Comparando-se as condições ideais, subjacentes aos valores assinalados, constata-se inúmeras lacunas que precisam ser preenchidas. É o que se pretende com o alcance dos objetivos estabelecidos e que constam dos capítulos IV e V.

No VI e último Capítulo estão expressas as diretrizes gerais, norteadoras da elaboração de futuros Planos Estaduais e Municipais de Educação Especial, que contêm as ações estratégicas a serem implementadas para a conquista e manutenção dos objetivos formulados nesta política.

A divulgação deste documento facilitará o trabalho dos profissionais da educação que atuam na área, garantindo-se o atendimento especializado a todos os alunos que fazem jus à Educação Especial no Brasil.

I. REVISÃO CONCEITUAL

ALUNADO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – é aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: Portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e altas habilidades (superdotados).

ALTA HABILIDADE – Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados:

- capacidade intelectual geral
- aptidão acadêmica específica
- pensamento criativo e produtivo
- capacidade de liderança
- talento especial para artes
- capacidade psicomotora

CONDUTAS TÍPICAS – Manifestações comportamentais típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA – É a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido.

A deficiência auditiva manifesta-se como:

- Surdez leve/moderada: é a perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de expressar-se oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo.

- Surdez severa/profunda: é a perda auditiva acima de 70 decibéis que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, através do ouvido, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

Os alunos portadores de deficiência auditiva, necessitam métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem (Bureau Internacional d'Audiophonologie /BIAP).

DEFICIÊNCIA FÍSICA – É uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala,

como decorrência de lesões, sejam neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou ainda de mal formações congênitas ou adquiridas.

DEFICIÊNCIA MENTAL – Caracteriza-se por funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que se origina no período de desenvolvimento, existindo, concomitantemente com limitações associadas a duas ou mais áreas de conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos:

- comunicação
- cuidados pessoais
- habilidades sociais
- desempenho na família e sociedade
- independência na locomoção
- saúde e segurança
- desempenho escolar
- lazer e trabalho

(Associação Americana da Deficiência Mental/AAMD, 1992)

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA – É a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/ visual/ auditiva/ física) com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. As principais necessidades educativas serão priorizadas e desenvolvidas através das habilidades básicas, nos aspectos social, de auto-ajuda e de comunicação.

DEFICIÊNCIA VISUAL – É a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica.

A deficiência visual manifesta-se como:

- Cegueira: é a perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho e após a correção, ou no campo visual não excedente de 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes para correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou resíduo mínimo de visão que leva o indivíduo a necessitar de Método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação.

- Visão reduzida: acuidade visual entre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após ocorrer correção máxima. Sob o enfoque educacional trata-se de resíduo visual tal que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais, executando-se as lentes de óculos que facilmente corrigem algumas deficiências (miopia, hipermetropia, etc). (Conferência Interamericana para o Bem Estar do Cego, 1961)

O alunado da Educação Especial, portadores de deficiências, condutas típicas e de altas habilidades, têm necessidades educativas especiais. O que não os impede de se integrar no ensino regular.

CRIANÇAS DE ALTO RISCO – São as que apresentam condições de vulnerabilidade que ameaçam seu desenvolvimento, em decorrência de fatores de natureza somática, com determinadas doenças adquiridas durante a gestação, de alimentação

inadequada tanto da gestante quanto da criança, ou de nascimento prematuro (Organização dos Estados Americanos / OEA, 1978).

EDUCAÇÃO ESPECIAL – É um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de falta de habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino.

Sob o enfoque sistêmico, a Educação Especial integra o Sistema Educacional vigente, identificando-se com sua finalidade que é a de formar cidadãos conscientes e participativos.

ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL – Conjunto organizado de estímulos e treinamentos adequados, oferecido nos primeiros anos de vida à crianças já identificadas como deficientes e aquelas de alto risco, de modo a lhes garantir uma evolução tão normal quanto possível.

INCAPACIDADE – É a incapacidade temporária ou permanente de executar determinadas tarefas, como decorrência de deficiências, interferindo nas atividades funcionais do indivíduo.

INTEGRAÇÃO – É um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade.

INTEGRAÇÃO ESCOLAR – Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas segundo as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativo-escolar se refere ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, as crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.

MODALIDADES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL – São alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da Educação Especial, e que implicam em espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados. As modalidades de atendimento em Educação Especial no Brasil são:

- **Atendimento Domiciliar:** atendimento educacional prestado ao portador de necessidades especiais, em sua casa, face a impossibilidade de sua frequência à escola.

- **Classe Comum:** ambiente dito regular de ensino/aprendizagem no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas de ensino comum.

- **Classe Especial:** salas de aula em escolas do ensino regular, organizadas como ambientes próprios e adequados ao processo ensino/aprendizagem do alunado da Educação Especial, onde professores capacitados se utilizam de métodos,

técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

- Classe Hospitalar: ambiente hospitalar que possibilite o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitem de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar.

- Centro Integrado de Educação Especial: organização que dispõe de serviços de avaliações diagnóstica, de estimulação essencial, contando com o apoio de equipe interdisciplinar que se utiliza de equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender portadores de necessidades especiais.

- Ensino com Professor Itinerante: trabalho educativo desenvolvido em várias escolas, por docente especializado que, periodicamente, trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientações, ensinamentos e supervisões adequados.

- Escola Especial: instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e materiais didáticos específicos.

- Oficina Pedagógica: ambiente destinado ao desenvolvimentos das aptidões e de habilidades de portadores de necessidades especiais, por meio de atividades laborativas, orientadas por professores capacitados, onde estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino/aprendizagem, nas diversas áreas do desempenho profissional.

- Sala de Estimulação Essencial: local destinado ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos identificadas como deficientes, e aquelas consideradas de alto-risco, onde são desenvolvidas atividades terapêuticas e educacionais voltadas para o desenvolvimento global da criança.

- Sala de Recursos: local que dispõe de equipamentos materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado que a frequenta e onde se oferece a complementação do atendimento educacional recebido por tais alunos, que estão integrados em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido na sala de recursos, individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado e em horário contrário ao que frequenta o ensino regular.

Em qualquer dessas modalidades de atendimento educacional pretende-se desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos, com vista a uma melhor integração pessoal-social.

NORMALIZAÇÃO – Princípio que representa a base filosófica – ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas de normalizar o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diárias o mais parecidos possíveis às formas e condições do resto da sociedade.

PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA – É a que apresenta em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico social.

PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS – É a que por apresentar, em caráter permanente ou temporário, alguma deficiência física, mental, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou ainda altas habilidades, necessita de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

POTENCIALIDADE – É a pré-disposição latente no indivíduo que, a partir de estimulação interna e/ou externa, se desenvolve ou aperfeiçoa, transformando-se em capacidade de produzir.

REABILITAÇÃO – Conjunto de medidas de natureza médica, social, educativa e profissional para preparar ou reintegrar o indivíduo com o objetivo de que ele alcance o maior nível possível de sua capacidade ou potencialidade (Organização Mundial da Saúde, 1969).

II – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Uma análise retrospectiva da história da Educação Especial evidencia que sua trajetória acompanha a evolução da conquista dos direitos humanos.

Houve tempo em que pessoas com deficiências eram sacrificadas porque nada de útil representavam para a sociedade. A filosofia humanística ainda não tinha seus contornos delineados, o que explica os choques de ideias quanto ao posicionamento do Homem na vida social, econômica, política e religiosa. Nas discussões a esse respeito, que duraram séculos, os deficientes sempre foram percebidos como seres distintos e à margem dos grupos sociais. Mas, à medida que a dignidade do homem, seu direito à igualdade e à participação na sociedade passaram a preocupar inúmeros pensadores, a história da Educação Especial começou a mudar.

A rejeição aos deficientes transformou-se em compaixão, proteção e filantropia, que até hoje perduram, e muitas vezes prevalecem, apesar de todos os esforços para eliminar esses sentimentos e substituí-los por outros, consentâneos com os direitos de cidadania e que nada tem a ver com a piedade.

Nas últimas décadas, registraram-se consideráveis avanços a respeito do exercício de direitos. No âmbito legal há que mencionar:

- A Lei 5.692/71, das Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Grau, que, em seu Art. 9 confere destaque ao atendimento a deficientes e superdotados.
- A Constituição Federal que, em seu Art. 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências em igualdade de condições com qualquer outro aluno. Além desse inciso, todo o texto de nossa Magna Carta aplica-se às pessoas portadoras de necessidades especiais, o que é compatível ao ideário da Democracia.

No âmbito político-administrativo, ainda em 1971, foi constituído no MEC um grupo de tarefa pela Portaria nº 86 de 17.06.71, para realizar uma completa avaliação da Educação Especial no Brasil, da qual resultou um relatório apresentado em dezembro do mesmo ano. Ele contém sugestões e diretrizes, além de propostas para a criação de um órgão especializado para lidar exclusivamente com a Educação Especial. Naquele momento, a centralização administrativa era desejável

porque as decisões acerca da Educação Especial, além de assistemáticas, ficavam apenas no âmbito dos Conselhos Estaduais de Educação. Era portanto necessário criar um órgão que centralizasse e direcionasse tais ações. Mais que referência cronológica, tal fato tem significado sócio-político, com desdobramentos que perduram até nossos dias.

A intenção de estabelecer e garantir o atendimento pedagógico em Educação Especial, materializou-se em 1972 quando, por ocasião da formulação do I Plano Setorial de Educação, o governo elegeu a Educação Especial como área prioritária. Em decorrência desse Plano, foi criado o CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CENESP). Este fato reveste-se da maior importância, em qualquer análise histórica que se faça a respeito. Trata-se de um marco do início das ações sistematizadas, visando a expansão e melhoria do atendimento educacional prestado no Brasil.

Atualmente, é a Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, que tem tais responsabilidades. Em consonância com as competências do Ministério, a SEESP/MEC coordena ações voltadas à formulação de políticas, oferece fomento técnico e financeiro, e promove as articulações necessárias ao aprimoramento da Educação Especial em OGS e em ONGS. Hoje, a administração do MEC coloca em seu organograma, a Educação Especial com a mesma figura administrativa dos demais graus do ensino.

As mudanças frequentes do órgão de Educação Especial, na organização estrutural do Ministério, além de afetarem seriamente todo o trabalho, constituem, ainda, significativo indicador da importância dada ao atendimento educacional aos portadores de deficiências, condutas típicas e altas habilidades. É esse um dado administrativo que também se reflete na estrutura organizacional das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, porque se inspiram no modelo de organograma adotado no MEC.

No âmbito técnico-científico, a questão das pessoas deficientes ganhou relevância internacional, pois o ano de 1981, foi a elas dedicado. No Brasil, além do Congresso Nacional que possibilitou trocas de experiências entre diversos países, inúmeras outras ações foram desde então desencadeadas, em atenção aos direitos e deveres das pessoas.

Registra-se, nessas últimas décadas, sensível aumento da produção teórica, fruto de estudos e pesquisas que felizmente têm aumentado, em substituições às práticas empíricas e destituídas de cunho científico, para as propostas pedagógicas. Igualmente influentes, são os movimentos em prol da operacionalização do processo de integração escolar e no mundo do trabalho.

Ultimamente, a questão tem ocupado a principal temática dos eventos que se realizam em todo o Brasil ao lado de uma discussão salutar acerca dos princípios de normalização, simplificação e individualização.

A sociedade civil organizada, particularmente com técnicos e com familiares, constituiu-se em importante aspecto da análise da situação da Educação Especial no Brasil. As ONGS representam ainda hoje, significativa frente de trabalho, atuando também como grupo de pressão em prol da conquista de direitos a que todos fazem jus, sem discriminação.

Apesar de verificarmos tantas conquistas nessas duas últimas décadas, ainda se identificam inúmeras dificuldades, algumas estruturais da sociedade brasilei-

ra, exacerbadas nesse momento conjuntural, e outras específicas da educação de portadores de necessidades especiais.

Destacam-se, a seguir, as principais dificuldades que precisam ser removidas, para o que serão estabelecidos objetivos da Educação Especial e diretrizes para a formulação de Planos de Ação:

- Insuficiência das ações organizadas, articuladas e coordenadas entre os diversos níveis de planejamento nas esferas federal, estadual e municipal, e com as iniciativas particulares e entre as áreas de ação social, saúde, educação, previdência, trabalho e justiça;
- Planejamentos distanciados das questões concretas da realidade educacional do País, prejudicando o atendimento às reais necessidades dos portadores de necessidades especiais;
- Descontinuidade dos Planejamentos e Ações, por mudanças administrativas;
- Descumprimento, nos vários níveis da Administração, dos critérios estabelecidos pelos órgãos representativos da Educação Especial, para alocação de recursos e definição de prioridades;
- Escassez de recursos financeiros para os programas de Educação Especial;
- Desigualdade nas oportunidades educacionais oferecidas em regiões, estados, zonas urbanas e rurais, decorrentes do desequilíbrio geográfico, social e econômico;
- Insuficiência de incentivos a planos de pesquisas e divulgação de experiências, já existentes, acerca de ações educativas;
- Insuficiência na veiculação de informações e esclarecimentos relativos às necessidades educacionais de portadores de deficiências, condutas típicas e altas habilidades, gerando desinteresse e resistência da maioria das escolas da rede regular de ensino, para aceitar esse alunado;
- Identificação tardia da deficiência, prejudicando o atendimento especializado, o mais precocemente possível;
- Falta de sistematização do processo de avaliação/acompanhamento do progresso do aluno, que envolva tanto a Educação Especial como a comum;
- Insuficiência, na maioria dos estados, de atendimento aos portadores de necessidades especiais em pré-escolas, bem como de serviços de estimulação essencial para atendimento, nas primeiras fases do desenvolvimento infantil;
- Insuficiência de ofertas de acesso do alunado portador de necessidades especiais na escola regular de ensino;
- Dificuldades do sistema de ensino em viabilizar a permanência do portador de necessidades educativas especiais, na escola;
- Despreparo dos docentes e técnicos das escolas regulares para atender ao alunado da Educação Especial devido à inadequação curricular dos cursos de formação de magistério, ao nível de 2º e 3º graus;
- Carência de técnicos para orientação, acompanhamento e avaliação da programação pedagógica a ser desenvolvida com o aluno;
- Inadequação dos currículos desenvolvidos pelos professores de Educação Especial com seus alunos portadores de necessidades educativas especiais;
- Insuficiência de propostas inovadoras como alternativas educacionais e de divulgação das já existentes;

- Indefinição quanto à critérios para o término do processo escolar para os portadores de deficiência, particularmente a mental, e para os portadores de condutas típicas;
- Inadequação da rede física, carência de material e de equipamentos para o atendimento especializado, dificultando o acesso, a permanência e o percurso do portador de deficiência na Escola Regular;
- Falta de consenso sobre a melhor operacionalização do processo de integração escolar dos portadores de deficiências e de condutas típicas;
- Carência de programas adequados para a orientação da família do alunado atendido na Educação Especial;
- Desinformação da sociedade e da comunidade escolar acerca das necessidades especiais do alunado da Educação Especial, o que gera atitudes quanto à integração dessas pessoas;
- Morosidade na concepção e adoção de mecanismos de ação e de condições para que a integração no Sistema Regular de Ensino se efetue, em respeito à Legislação vigente.

3.2

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, orienta que os sujeitos da Educação Especial devem, obrigatoriamente, ser incluídos nas escolas comuns/regulares/inclusivas, sendo que as demais modalidades de atendimento recuam, como vimos anteriormente. Nessa escola, os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm à sua disposição o Atendimento Educacional Especializado e a atuação do professor de Educação Especial, lido como professor do AEE, no contexto da sala de recursos multifuncionais e dos demais espaços-tempos da escola.

Esse texto legal recupera o conjunto de marcos históricos e normativos que tornaram possível produzir a inclusão como obrigatória no processo de escolarização, sendo que algumas dessas referências serão estudadas nas disciplinas de *Políticas Públicas em Educação* e *Políticas Públicas em Educação Especial*. No horizonte dessa obrigatoriedade, o acesso, a participação e a aprendizagem são essenciais nas práticas de intervenção realizadas, seja nas salas comuns/regulares, seja na sala de recursos multifuncionais. **Para garantir a efetividade dessas práticas, além da atuação do professor de Educação Especial, o texto legal prevê a parceria junto às famílias, aos demais profissionais da educação e de áreas intersetoriais.**



INTERATIVIDADE: Conheça a história de inclusão de uma aluna com Síndrome de Down no Colégio Estadual Coronel Pilar de Santa Maria/RS, na qual podemos visualizar essa atuação do professor de Educação Especial e a parceria com as famílias, os demais profissionais de educação e as áreas intersetoriais, através do documentário disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=QIUspnzqOJo>

Veja esses aspectos no texto integral da PNEEPEI disponível a seguir.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. **Inclusão – Revista de Educação Especial**, Brasília, vol. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

I - INTRODUÇÃO

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de es-

tarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II – MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Ce-

gos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século xx é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso iv). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos oficiais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no

mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso v) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).”

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que *“o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”*. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa

impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a forma-

ção continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (art. 24).

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

III – DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais

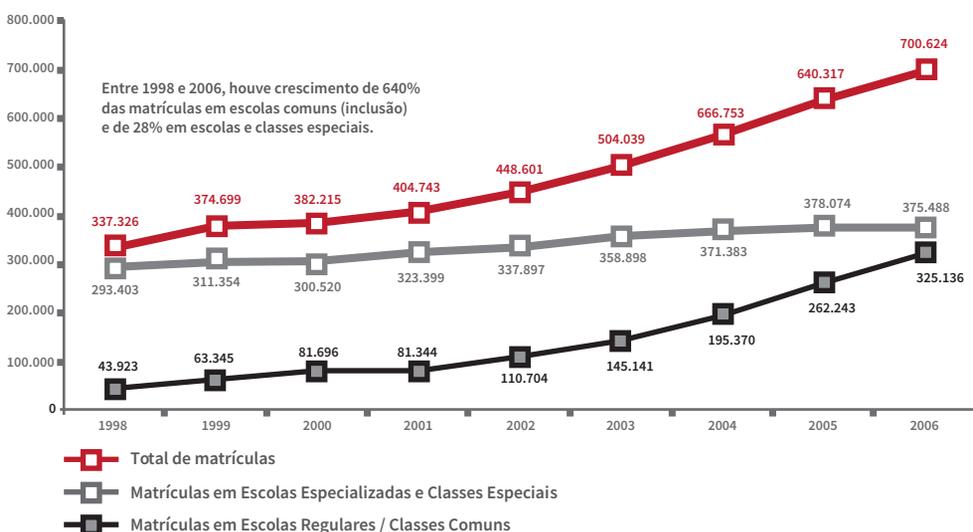
especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infra-estrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.136 em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:

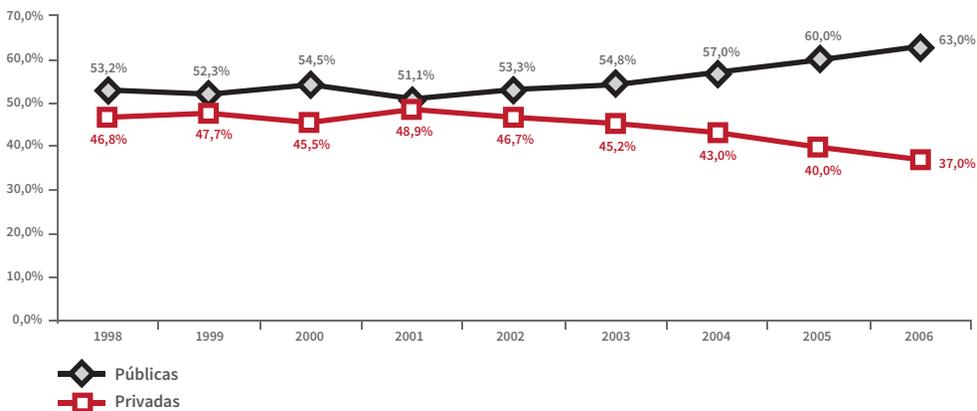
FIGURA 1 – Censo Escolar referente à educação inclusiva.



FONTE: NTE, 2017, baseado em BRASIL, 2010, p.11.

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 441.155 (63%) alunos em 2006, conforme demonstra o gráfico:

FIGURA 2 – Censo Escolar referente à educação inclusiva.



FONTE: NTE, 2017, baseado em BRASIL, 2010, p.12.

Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2006: 112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns.

O Censo da Educação Especial na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%).

Aponta também o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e, em 2006, passa a registrar 54.412, representando um crescimento de 730%. Das escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12%.

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV – OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- » Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- » Atendimento educacional especializado;
- » Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- » Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- » Participação da família e da comunidade;
- » Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- » Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V – ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p. 330).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de siste-

mas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais de desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

VI – ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substituí-

vas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguísti-

ca, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

VII – REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei nº 7.853*, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem Tailândia, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.678*, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 5.296* de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais* – orientações gerais e marcos oficiais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

COMPONENTES DO GRUPO DE TRABALHO

Claudia Pereira Dutra – MEC/SEESP

Secretária de Educação Especial

Cláudia Maffini Griboski – MEC/SEESP

Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise de Oliveira Alves – MEC/SEESP

Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa – MEC/SEESP

Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

Antônio Carlos do Nascimento Osório

Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (1996). Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

Claudio Roberto Baptista

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996), Itália. Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

Denise de Souza Fleith

Professora da Universidade de Brasília – UnB. Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999), EUA. Pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005), Inglaterra. Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Eduardo José Manzini

Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, de Marília-SP. Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

Maria Amélia Almeida

Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987), EUA. Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

Maria Teresa Eglér Mantoan

Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

Rita Vieira de Figueiredo

Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (PhD) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995), Canadá. Pós-doutora em linguagem escrita

e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005), Espanha. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

Ronice Müller de Quadros

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, com estágio na University of Connecticut (1997-1998), EUA. Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais. Membro do editorial das publicações Espaço – INES, Ponto de Vista-UFSC e Sign Language & Linguistics.

Soraia Napoleão Freitas

Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (1998). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPq – Educação Especial: Interação e Inclusão Social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

3.3

PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os textos da Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, e da Política Nacional de Educação Especial, publicada em 2008, são diferentes em relação aos sujeitos que integram a noção de público-alvo da Educação Especial. Vale destacar que, diante dos Estudos Foucaultianos em Educação, a noção de público-alvo expressa a ideia de um grupo que, por ser de risco ou alto risco, precisa necessariamente de condução de outrem, enquanto que a noção de cidadãos-ativos expressa a ideia de um grupo que pode gerir seus próprios riscos (DEAN, 1999).

A PNEE anterior, ao ser produzida no horizonte do preferencialmente, uma vez que orientava a possibilidade ou não de inclusão dos sujeitos da Educação Especial na escola comum/regular, e vislumbrava a inclusão desses nas outras modalidades de atendimento da Educação Especial, colocava o sujeito da Educação Especial como:

aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educacionais especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e os de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994, p. 05).

Na época, ainda se aceitava o uso do termo portadores, que hoje não utilizamos, por entender que não se pode ora carregar/portar uma anormalidade, e ora deixar de carregá-la/portá-la. Mas, além dos grupos de sujeitos com deficiência e sujeitos com altas habilidades/superdotação, existiam os portadores de condutas típicas (problemas de conduta), noção que implica perceber uma variedade de comportamentos dos sujeitos, como, por exemplo, agressividade, dificuldades de aprendizagem, distúrbios da atenção, hiperatividade, impulsividade, etc. Essa noção de condutas típicas estava vinculada à expressão necessidades educacionais especiais, existente na primeira tradução da Declaração de Salamanca em 1994, que não se referia à Educação Especial especificadamente, mas ao contingente de sujeitos que apresentavam problemas de ordens diversas. Você estudará mais sobre isso na disciplina de *Políticas Públicas em Educação Especial*. E essa noção de condutas típicas foi retirada da atual PNEEPEI.

Na Política Nacional de Educação Especial vigente, ao ser produzida no horizonte da obrigatoriedade, na medida em que orienta a inclusão dos sujeitos da

Educação Especial na escola comum/regular/inclusiva, toma o sujeito da Educação Especial a partir de três categorias, condições ou grupos:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).



ATENÇÃO: As políticas públicas educacionais, neste caso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orientam o sistema educacional brasileiro, e as legislações derivadas ou não dessa orientação regulamentam a organização desse sistema educacional. Ambas são propostas em meio às influências dos organismos internacionais e dos grupos locais.

Você já ouviu o ditado popular “Cada caso é um caso”? Utilizaremos o Decreto n. 5.696, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei n. 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimentos às pessoas que especifica, a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, e dá outras providências, mencionado na disciplina de *Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação*, e outras publicações para mostrar os casos existentes, ou seja, o perfil dos sujeitos com deficiência, o perfil dos sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento e o perfil dos sujeitos com altas habilidades/superdotação. Conforme Hermes (2012, p. 106), “as técnicas de identificação, conceituação, categorização e hierarquização das desordens permitem estabelecer um perfil”.

No caso dos sujeitos com deficiência, temos os sujeitos com deficiência física, deficiência mental, deficiência sensorial (deficiência visual – baixa visão e cegueira, deficiência auditiva ou surdez, e surdocegueira) e deficiência múltipla. A noção de deficiência, particularmente, pode ser vinculada às noções de incapacidade e desvantagem incluídas na classificação proposta na IX Assembleia Geral da Organização Mundial da Saúde em 1976, e publicadas na *“International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps: a manual of classification re-*

lating to the consequences of disease” (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências da doença), em 1980.

De acordo com esse manual, a deficiência compreende as “alterações de estrutura corporal ou aparência física, de um órgão ou função do sistema, resultante de qualquer causa; em princípio, deficiência representa perturbações ao nível do órgão” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1980, p. 14, tradução das autoras); a incapacidade diz respeito às “consequências da deficiência em termos de desempenho funcional e atividade pelo indivíduo; deficiência representa assim perturbações ao nível da pessoa” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1980, p. 14, tradução das autoras); e a desvantagem implica “as desvantagens experimentadas pelo indivíduo como resultado da incapacidade e/ou da deficiência; desvantagens refletem, assim, a interação e a adaptação do indivíduo com o meio” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1980, p. 14, tradução das autoras). Essas noções, de certa forma, mesclam-se nas caracterizações de deficiência física, deficiência mental, deficiência sensorial e deficiência múltipla tratadas a seguir.

A deficiência física caracteriza-se pela “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física (...)” (BRASIL, 2004). Dessa forma, a deficiência física pode ser congênita ou adquirida, e implica um comprometimento ou uma incapacidade na função física ou motora do sujeito que, dependendo dos meios existentes, poderá ser superada. Como você estudará na disciplina de “Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem”, o Sistema Nervoso coordena, controla e organiza a maioria das funções do nosso corpo. Por isso, ele recebe várias informações dos nossos órgãos sensoriais (audição, visão, olfato, paladar e tato), processa essas informações, e emite uma resposta que, neste caso, será um comportamento motor. O sujeito com deficiência física terá prejuízo nesse comportamento motor.

Essa deficiência física poderá derivar de uma lesão medular grave, neste caso, teremos a paraplegia (perda completa/total de controle, força e sensibilidade dos membros inferiores), tetraplegia (perda completa/total de controle, força e sensibilidade dos membros inferiores e superiores), triplegia (perda completa/total de controle, força e sensibilidade em três membros), hemiplegia (perda completa/total de controle, força e sensibilidade da metade sagital – direita ou esquerda – do corpo) e monoplegia (perda completa/total de controle, força e sensibilidade de apenas um membro).

Mas, se essa lesão medular for superficial, teremos a paraparesia (perda incompleta/parcial de controle, força e sensibilidade dos membros inferiores), tetraparesia (perda incompleta/parcial de controle, força e sensibilidade dos membros inferiores e superiores), tripararesia (perda incompleta/parcial de controle, força e sensibilidade de três membros), hemiparesia (perda incompleta/parcial de controle, força e sensibilidade da metade sagital – direita ou esquerda – do corpo).

A paralisia cerebral, também denominada de encefalopatia crônica não progressiva, ocorre quando há uma lesão cerebral não progressiva antes, durante ou após o nascimento devido a anóxia (falta ou privação de oxigênio no cérebro), desenvolvimento anormal do cérebro, icterícia grave, fator RH incompatível da mãe e do bebê, infecções, trauma, entre outros. Importante destacar que, em virtude

dos prejuízos no comportamento motor, a paralisia cerebral constitui-se como deficiência física e não deficiência mental. Mesmo que, na maioria das vezes, a limitação física ou motora restrinja a relação do sujeito com paralisia cerebral com o meio natural e social, a paralisia cerebral não se torna condição sinônima de deficiência mental.

A ostomia corresponde à intervenção cirúrgica realizada para abertura de uma órgão “oco”, chamada de ostoma ou estoma, e conseqüente construção de um novo caminho no organismo. Nesse caso, encontra-se a colostomia e ileostomia (ostomas intestinais), a urostomia (ostoma urinário) e a traqueostomia (ostoma na traquéia). O nanismo, de origem genética, hereditária ou não, caracteriza-se pela altura muito menor de um sujeito em relação aos demais da mesma população. Por exemplo, estatura menor que 1,45cm nos homens e estatura menor que 1,40cm nas mulheres. Além dessas condições, o Decreto n. 5.696, de 02 de dezembro de 2004, menciona a amputação ou a ausência de membro e membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções.

A deficiência mental caracteriza-se pelo “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas” (BRASIL, 2004). Essas áreas de habilidades adaptativas são: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho. Essa noção deriva da proposição da Organização Mundial da Saúde. Ao mencionar o “funcionamento intelectual significativamente inferior à média”, a noção de deficiência mental ainda volta-se ao quociente de inteligência (QI), medida padrão para avaliar a inteligência por meio de testes específicos, que muito vigorou na Educação Especial, embora as áreas de habilidades adaptativas permitam maior flexibilidade para entendimento da própria deficiência mental. O perfil do sujeito com deficiência mental, bem como as estratégias didático-pedagógicas organizadas junto a esse sujeito serão especificadas nas demais disciplinas deste Curso que tratam da deficiência mental.

De antemão, optamos expressar que muito autores utilizam deficiência intelectual ao invés de deficiência mental para traçar o perfil do sujeito. Autores como Sasaki (2011), ao referendar a aprovação da Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, em Montreal/Canadá, no ano de 2004, indica que a preferência pelo uso de deficiência intelectual ocorre, num primeiro momento, em termos de amplitude conceitual, porque intelectual refere-se ao funcionamento do intelecto especificamente, enquanto que mental refere-se ao funcionamento da mente como um todo; num segundo momento, em termos de distinção conceitual, na medida em que, há décadas, deficiência mental parece ser confundida com doença mental, principalmente, pela mídia. Contudo, neste Curso, continuamos utilizando deficiência mental devido à PNEEPEI e demais publicações oficiais vigentes no nosso país.

A deficiência sensorial corresponde a uma limitação ou incapacidade dos órgãos sensoriais responsáveis, como já expressamos, por captar várias informações para serem processadas pelo Sistema Nervoso. Nesse sentido, temos a deficiência visual, a deficiência auditiva e a surdocegueira.

A deficiência visual compreende a “cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (BRASIL, 2004). A cegueira pode ser congênita ou adquirida, reversível ou irreversível. A reversibilidade ocorre diante dos casos de catarata, deslocamento da retina, opacidade da córnea, etc. A irreversibilidade decorre de casos como glaucoma avançado, degeneração macular relacionada à idade, retinopatia diabética avançada, deficiência de vitamina A na infância, tumores, entre outros. A cegueira afeta as interações dos sujeitos, na medida em que eles não têm percepção da cor, da distância, da forma, da movimentação da posição e do tamanho na relação com seres vivos e objetos.

A baixa visão, na qual a “acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer condições anteriores” (BRASIL, 2004), também pode ser denominada de ambliopia, visão reduzida ou visão subnormal. A condição visual de um sujeito com baixa visão pode variar de acordo com as condições espaciais, o estado emocional, as condições climáticas, etc., e essa condição visual pode ser corrigida com o uso de recursos ópticos como, por exemplo, lentes, lupas, óculos, telescópios e lunetas, e com o uso de recursos não-ópticos para fazer adaptações no material ou no meio físico, por exemplo, recurso para aumentar o tamanho da fonte ou das imagens no computador.

A deficiência auditiva caracteriza-se pela “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004). Essa deficiência auditiva, seja parcial, seja total, pode ocorrer de forma congênita, como nos casos em que as mães gestantes têm rubéola, toxoplasmose, sarampo, meningite, sífilis, herpes, pressão alta ou diabetes e essas doenças causam uma lesão neurossensorial no bebê, ou de forma adquirida, como nos casos de infecção dos ossículos da orelha média, rompimento de tímpano ou durante o processo de envelhecimento. Essa noção de deficiência auditiva remete à visão clínica-terapêutica da surdez, uma vez que, considerada como falta ou prejuízo na audição normal, os investimentos são da ordem da correção ou da reabilitação do sujeito, através de recursos como aparelho auditivo, implante coclear, sistema FM.

Contudo, como você estudará nas disciplinas que tratam da surdez neste Curso, tanto do perfil do sujeito surdo, quanto das estratégias didático-pedagógicas na Educação de Surdos, a surdez pode ser tomada como uma condição bilíngue e bicultural de acordo com os Estudos Surdos, fato este que contraria a noção de perda ou prejuízo presente na noção de deficiência auditiva. Conforme explora Skliar (1998),

os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998, p. 5).

Os Estudos Surdos derivam dos movimentos surdos e das pesquisas de surdos e ouvintes, e são influenciados teoricamente pelos Estudos Culturais em Educação.

A partir dos Estudos Surdos, o sujeito surdo passa a ser narrado ou produzido como sujeito da experiência visual e da diferença política e, desse modo, partilha com a comunidade surda o uso da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e o uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, e a condição histórica de tornar-se surdo na relação com seus pares surdos e com a comunidade ouvinte.

A surdocegueira contempla “os indivíduos que têm uma perda substancial de audição e visão, de tal modo que a combinação das suas deficiências causa extrema dificuldade na conquista de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e social” (KINNEY, 1977, p. 21). Desse modo, a perda na surdocegueira não ocorre de forma aditiva, mas de modo combinado, ou seja, simultaneamente, sendo que audição e visão podem ter prejuízos de graus diferentes. A surdocegueira pode ser classificada como congênita ou adquirida, e como pré-linguística ou pós-linguística. A Síndrome de Usher, as doenças contraídas na gestação como rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus, sífilis congênita, herpes, AIDS, o uso de álcool e drogas durante a gestação, a prematuridade, a anóxia, a icterícia, as condições e as doenças após o nascimento do bebê como asfixia, caxumba, diabetes, sarampo, trauma craniano são algumas das causas possíveis da surdocegueira congênita ou adquirida. Além disso, a surdocegueira pode ser classificada como pré-linguística, quando o sujeito nasce ou adquire a surdocegueira antes da aquisição de uma língua, e como pós-linguística, quando o sujeito adquire a surdocegueira após a aquisição de uma língua ou, tendo uma deficiência sensorial, adquire outra.

A deficiência múltipla ocorre pela “associação de duas ou mais deficiências” (BRASIL, 2004), seja deficiência física, sensorial ou mental. Diferente da surdocegueira, nesta há a associação de deficiências considerando o nível de aprendizagem e desenvolvimento, a funcionalidade do sujeito, a interação social, e não a combinação simultânea de deficiências. As causas podem ser má-formação congênita ou infecções no período de gestação como rubéola ou doenças sexualmente transmissíveis ainda na fase adulta. Cada deficiência associada à outra deficiência produz efeitos específicos na vida desses sujeitos, inclusive, há variação nesses efeitos dependente da qualidade dos estímulos e das interações desse sujeito no contexto social.

No caso dos sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento, embora a PNEPEI cite “incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (BRASIL, 2008), as condições de autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e TGD Sem Outra Especificação, presentes no “Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – DSM IV-TR”, da Associação Americana de Psiquiatria, foram colocadas na condição Transtorno do Espectro Autista do atual “Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – DSM 5”, publicado em 2014.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se “por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos” e “por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 72).

No caso dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, o Decreto n. 5.696, de 02 de dezembro de 2004, indica que esses sujeitos, diferente dos demais marcados pela perda ou pela falta, “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidades e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008).

Autores como Howard Gardner, da Teoria das Inteligências Múltiplas, e Joseph Renzulli, da Teoria dos Três Anéis, são muito utilizados por pesquisadores da área para identificação dos sujeitos com altas habilidades/superdotação e proposição de estratégias didático-pedagógicas na intervenção no AEE e no contexto escolar mais amplo. Gardner inovou ao propor a inteligência de forma modular e simultânea, ou seja, as inteligências múltiplas (linguística, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, naturalista, musical, intrapessoal e interpessoal), que serão aprofundadas nas disciplinas de Psicologia da Educação. Já Renzulli, convergente com o referido autor, postulou os três anéis: a habilidade acima da média, a criatividade e o comprometimento como traços do sujeito com altas habilidades/superdotação, desde que consideradas a personalidade de cada sujeito e o contexto social no cruzamento desses anéis.

O quadro abaixo mostra, resumidamente, os casos mencionados até o momento:

QUADRO 3: Público-alvo da Educação Especial.

1 - DEFICIÊNCIA	Deficiência Física	
	Deficiência Mental	
	Deficiência Sensorial	Deficiência Visual/ Baixa Visão e Cegueira
		Deficiência Auditiva
		Surdez
Surdocegueira		
Deficiência Múltipla		
2 - TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	Espectro do Transtorno do Autismo	
3 - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO		

FONTE: NTE, 2017.

Para cada caso existente, ou seja, o perfil dos sujeitos com deficiência, o perfil dos sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento e o perfil dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, **os documentos oficiais e os cadernos didáticos da Rede Nacional de Formação de Professores na Educação Especial propõem uma intervenção pedagógica voltada ao público-alvo da Educação Especial, conforme discutimos no artigo “Educação Inclusiva e Educação Especial: interfaces da Pedagogia da Diversidade no contexto universitário” (HERMES; LUNARDI-LAZZARIN; MENEZES, 2015).**



SAIBA MAIS: Acesse o link <https://goo.gl/MVmCtV>, e leia o artigo “Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diver-

sidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade!”, de Márcia Lise-Lunardi Lazzarin e Simoni Timm Hermes (2015), na Revista de Educação Especial da UFSM.

Com a intenção de complementar a formação dos sujeitos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado, esses documentos oficiais e esses cadernos didáticos propõem a eliminação das barreiras arquitetônicas e de comunicação aos sujeitos com deficiência física; o desenvolvimento das habilidades adaptativas e sociais aos sujeitos com deficiência mental; material didático como regletes e soroban, Sistema Braille, noções sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social aos sujeitos com deficiência visual; intérprete de Língua de Sinais, professora de português como segunda língua, profissionais da área da saúde aos alunos com deficiência auditiva ou surdos; tadooma, técnica mãos sobre mãos, comunicação efetiva aos sujeitos surdocegos; comunicação e posicionamento aos sujeitos com deficiência múltipla. Essa intenção de complementação da formação no AEE também volta-se aos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista. Nesse caso, propõe-se a organização de rotinas, investimentos na comunicação e interações com os colegas. Os sujeitos com altas habilidades/superdotação, terão à disposição a suplementação da formação no AEE, por meio de recursos tecnológicos e pedagógicos, práticas de pesquisa e desenvolvimento de produtos, projetos de trabalho, interações com os colegas.

Independente do caso, esses materiais que orientam a formação de professores para o AEE no nosso país antecipam, predizem, preveem os limites e/ou as possibilidades dos sujeitos da Educação Especial. A partir de um perfil, eles autorizam professores e professoras de Educação Especial a postularem uma intervenção pedagógica com esses sujeitos. Mas, semelhante à pergunta que fizemos no artigo mencionado acima, como podemos antecipar/ predizer/ prever, em nome da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os limites e/ou as possibilidades dos sujeitos da Educação Especial? Optamos em mencionar os casos, em lembrar do ditado popular “Cada caso é um caso”, justamente para reiterar, a partir de agora, “Quando um caso não é um caso” (FONSECA, 1999).

O sujeito da Educação Especial não deve, por você ou por nós, ser tomado numa condição originária, transcendental, o “desde sempre aí” ou “para sempre aí”, na medida em que esse sujeito está permanentemente sendo produzido discursivamente. Por isso, ao invés de caso, esse sujeito da Educação Especial precisa ser tomado como sujeito único, singular que, mesmo com a condição de deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades/superdotação, carrega alegrias, tristezas, expectativas, convívios, histórias, processos mentais singulares, enfim, uma infinidade de experiências que não devem ou podem ser reduzidas por nós como caso nas intervenções pedagógicas no AEE ou no contexto escolar mais amplo. Esses sujeitos são de “carne e osso”, gente como a gente, e isso deve permear as suas e as nossas ações na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões propostas ao longo deste caderno didático foram construídas a partir da intencionalidade da disciplina de compreender a emergência da Educação Especial como campo de saber-poder responsável pelos sujeitos “anormais”, e refletir sobre a organização das modalidades de atendimento educacional especializado nas políticas atuais de inclusão. Optamos por trabalhar com a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) como elementos centrais nas três Unidades que compõem o material por entendermos que as ações que constituem a Educação Especial desde a sua emergência, com a articulação da Medicina Social, da Psicologia e da Pedagogia, vêm apresentando deslocamentos significativos com a publicação do último documento citado. Se a PNEE(1994) operou a produção de práticas visando a normalização, via reabilitação, dos sujeitos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação prioritariamente em espaços-tempos específicos da Educação Especial, a PNEEPEI (2008) passou a defender a necessidade de práticas que, discursivamente, se afirmam centradas na escolarização e que, hoje, através da oferta do serviço do AEE para sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, acabam operando ações de normalização na escola comum/regular, adjetivada agora como inclusiva.

Nessa lógica, é possível avaliar que, no atual contexto educacional, orientado a partir de princípios inclusivos, não há, como querem convencer aqueles que defendem radicalmente as políticas de inclusão escolar, uma superação das práticas de normalização, produtoras de sujeitos demarcados/classificados/categorizados como “anormais”. Trata-se de uma mudança de ênfase nos discursos postos em circulação que, ao deslocar o olhar da normalização para a escolarização, passa supostamente a produzir sujeitos com deficiência capazes de atuação mais autônoma na sociedade. Ao propormos tal forma de olhar para a Educação Especial, suas práticas e os sujeitos que nelas são produzidos, não estamos propondo um juízo de valor sobre os mesmos. Não se trata aqui de julgar como prejudiciais aos sujeitos as ações que hoje desenvolvemos no campo da Educação Especial a partir de uma lógica inclusiva, assim como nos parece improdutivo julgarmos tais ações como melhores e/ou superiores que aquilo que fomos capazes de fazer anteriormente. Trata-se, sim, de provocarmos-nos constantemente sobre a necessidade de nos mantermos atentos sobre nossas concepções e nossas ações com relação aos sujeitos com quem atuamos, para que possamos tensionar discursos embasados em princípios de normalidade que podem acabar provocando efeitos perversos de exclusão, mesmo se justificando como discursos inclusivos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno – DSM 5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento (et al.). Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obau-doeducador/2015/DSM%20V.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-32.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=03/12/2004>>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcebo13_09_homolog.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.html>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diá-**

rio Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5&data=18/11/2011>>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientação**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000423.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 055**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação – Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tindex.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2016.

COMÉNIU, J. A. **Didactica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

DEAN, M. **Governmentality**: power and rule in modern society. London: Sage, 1999.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001a.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 85-103.

HERMES, S. T. H. **O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

KINNEY, R. A. Definição, responsabilidades e direitos dos surdocegos. In: **Anais I Seminário Brasileiro de Educação do deficiente Audiovisual** – ABEDEV. São Paulo, 1977.

LARA, N. P. A propósito de organización, instituciones y sujetos; educación em la diversidad y experiencias diversas. In: LARA, N. P. **La capacidad de ser sujeto**: más allá de las técnicas en Educación Especial. Barcelona: Editorial Laertes, 1998. p. 133-209.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; HERMES, S. T. Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! **Revista de Educação Especial**, vol. 28, n. 53, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18802>>. Acesso em: 27 de out. 2016.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MENEZES, E. C. P. A produção de sujeitos inclusivos na contemporaneidade: um olhar para a história (recente) das práticas escolares. **Revista de Educação Especial**, vol. 28, n. 53, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18686/pdf>>. Acesso em: 27 de out. 2016.

NARODOWSKI, M. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Pensadores & Educação, 1).

NARODOWSKI, M. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-118.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. 2011. Disponível em: <<http://www.ocuidador.com.br/imgs/utilidades/terminologia-50a-a23697289a.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

SILVA, T. T. DA. A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia. In: SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 139-142.

SKILIAR, C. E finalmente: Ai! Por que temos de nos reformar tanto? – notas para uma pedagogia (improvável) da diferença. In: SKILIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e esse o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 195-209.

SKILIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKILIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 7-32.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps**. A manual of classification relating to the consequen-

ces of disease. Geneva, 1980. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/41003/1/9241541261_eng.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.