GUIA DE **EDUCAÇÃO ESPECIAL** PARA A **INCLUSÃO** NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ

PRINCÍPIOS, ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS

viva escola
maceió

PREFEITURA DE
MACEIÓ
EDUCAÇÃO

PNUD
Empoderando vidas.
Fortalecendo nações.

GUIA DE **EDUCAÇÃO ESPECIAL** PARA A **INCLUSÃO** NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ

PRINCÍPIOS, ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS

viva EDITORA

Maceió, 2016

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Catalogação na fonte
Departamento de Tratamento Técnico da Editora Viva
Bibliotecária responsável: Fernanda Lins de Lima

S446g Secretaria Municipal de Educação.
Guia de educação especial para a inclusão na rede municipal de ensino de Maceió : princípios, orientações e práticas / [Secretaria Municipal de Educação]. – Maceió : Editora Viva, 2016.
172 p. : il, color.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-66426-80-9.

1. Educação especial. 2. Orientações curriculares. 3. Acessibilidade. 4. Inclusão. 5. Maceió-Alagoas. I. Título. II. Avancini, Marta, org. III. Ippolito, Rita, org. IV. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

CDU: 37(813.5)(036)

Rui Soares Palmeira
Prefeito de Maceió

Marcelo Palmeira Cavalcante
Vice-Prefeito de Maceió

Ana Dayse Rezende Dorea
Secretária Municipal de Educação

João Carlos Cordeiro Barbirato
Secretário Adjunto Municipal de Educação

Maria José Ferreira Moraes
Diretora-Geral de Ensino

Maria José Pereira da Silva
Diretora de Gerenciamento Escolar

Neusa Maria Scortegagna de Almeida
Diretora do Departamento de Educação Especial

Maria Janaina de Farias Soares
Coordenadora de Comunicação

Claudia de Oliveira Tenório
Coordenadora de Planejamento

Isabel Cristina de Sena
Coordenadora de Recursos Humanos

José Lopes de Almeida Filho
Coordenador-Geral de Administração

Alexandre Chagas
Coordenador do Fundo Municipal de Educação

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD)

PROJETO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA SEMED-PNUD

Niky Fabiancic
Coordenador-Residente do Sistema das Nações Unidas no Brasil e Representante-Residente do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)

Didier Trebucq
Diretor de País do Pnud no Brasil

Maristela Baioni
Representante-Residente Assistente para Programa

Maria Teresa Amaral Fontes
Analista de Programa
Gerente do Projeto de Cooperação Técnica – MEC/Pnud

Renata Ribeiro
Assistente de Programa

Rita Ippolito
Coordenadora-Geral do Projeto Semed/Pnud

Paola Barreiros Barbieri
Coordenadora Local do Projeto Semed/Pnud

Leila Moreira Alves Lopes
Assistente Local do Projeto Semed/Pnud

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)

Aloizio Mercadante
Ministro da Educação

Luiz Cláudio Costa
Secretário Executivo

Luiz Eduardo Rodrigues Alves
Diretor de Programa – Secretário Executivo

FICHA TÉCNICA

COORDENAÇÃO TÉCNICA
Leila Moreira Alves Lopes
Neusa Maria Scortegagna de Almeida
Paola Barreiros Barbieri
Rita Ippolito

AUTORAS E ORGANIZADORAS
Marta Avancini
Rita Ippolito

COLABORAÇÃO
Claudia Werneck

EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO
Equipe Técnica do Departamento de Educação Especial (DEE/SEMED)
Ângela Maria de Almeida Matos
Daniella Patricia Pereira Lins
Maria do Socorro T. M. Carnaúba
Maria Elenilda dos Santos
Marluce Sibaldo Leite
Michelyne Lins Cavalcante Medeiros
Neusa Maria Scortegagna de Almeida
Pollyana de Araújo Satírio

PESQUISA
Adriana Menezes

APOIO
Túlio Filipe
Valmir Lima

ENTREVISTAS/RELATOS/EXPERIÊNCIAS
Claudineide Ferreira da Silva
Elziana Márcia P. Oliveira
Gilda Maria dos Santos

PRODUÇÃO EDITORIAL

PROJETO GRÁFICO
Núcleo Zero

CAPA
Núcleo Zero

ILUSTRAÇÃO
Weber Bagetti

DIAGRAMAÇÃO
Werner Salles Bagetti e
Ulysses Ribas

REVISÃO TÉCNICA
Wilce Francisca Prota

FOTOGRAFIA
Mauro Fabiani dos Santos

AGRADECIMENTOS
A todos os profissionais que contribuem e os que já contribuíram para a Educação Especial na rede municipal de ensino de Maceió, desde a implementação do Departamento de Educação Especial até os dias de hoje: diretores, técnicos, coordenadores, professores e auxiliares de sala.

PREFÁCIO

Estas orientações são de fundamental importância para conhecermos a educação e a cultura do município de Maceió. Sua leitura retrata os primórdios da história da pessoa com deficiência, vistos sob a ótica universal, bem como a evolução da Educação Especial no contexto das políticas públicas, no Brasil e em nosso município de Maceió.

Essa Comissão teve a perspicácia de analisar as discussões atuais sobre pessoas com deficiência, à luz da legislação atual e dos estudos e pesquisas referentes à temática – os conceitos aclamados pelo povo, agora incluídos no Sistema Jurídico Brasileiro como garantia fundamental de todos e todas. Este Guia é matéria-prima para diversas discussões em sala de aula, entre professores e alunos; entre equipe escolar e técnicos de secretarias; e entre pessoas que defendem uma sociedade inclusiva e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Gente que toma o indivíduo como pessoa única, sujeito de direito e membro da sociedade.

Os fragmentos da vida cotidiana abordados nesta obra dão vida à memória, permitindo que ela seja reconstruída por meio de novos olhares no dia a dia das escolas, e servem para recriar o acolhimento, fortalecer a permanência do estudante com sucesso e sua aprendizagem com novas oportunidades no mundo do trabalho.

A publicação deleita-se numa amostragem do processo de construção de um sistema municipal de Educação Inclusiva, e é ricamente ilustrado com experiências de estudantes e professores acerca do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, na rede municipal de ensino de Maceió.

Por fim, a semente foi lançada. E vai germinar para garantir aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades o acesso à formação escolar dentro de sala de

aula comum, o atendimento educacional especializado dentro da escola comum ou em instituições especializadas, e a uma rede de serviços que vise à superação das barreiras e à garantia da acessibilidade.

Estamos no caminho certo! Estamos falando e pensando na felicidade e cidadania das pessoas com ou sem deficiências.

Walkíria Lúcio Lins de Araújo

Presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Maceió

Ilustração: Weber Bagetti

APRESENTAÇÃO

O esforço conjunto da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de organizar e sistematizar as experiências educacionais em todas as etapas e modalidades da rede de educação no município resultou neste Guia de Educação Especial para a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió: Princípios, Orientações e Práticas.

Com o objetivo de orientar, estimular e fomentar a implementação de ambientes inclusivos para as crianças e adolescentes com deficiências nas escolas, são apresentados, nesta publicação, os principais marcos norteadores, as reflexões conceituais e a compilação histórica dos esforços de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no sistema escolar, relatando ainda a organização e a implementação de ações do departamento de educação especial e as experiências que mostram resultados positivos obtidos em escolas municipais de Maceió, assim como os desafios existentes.

Uma estimativa amplamente utilizada indica que 93 milhões de crianças – ou uma em cada 20 crianças com 14 anos de idade ou menos – vivem com algum tipo de deficiência moderada ou grave, no mundo[1].

Embora ajudem a dimensionar uma problemática, estimativas

1 UNICEF. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf>.

globais dessa natureza são essencialmente especulativas, alerta o Relatório intitulado *Situação Mundial da Infância 2013, Crianças com Deficiência*[2]. É crucial que sejam obtidos dados locais para dimensionar e qualificar essa demanda social: este é o grande desafio para os sistemas escolares e as políticas públicas, de forma geral.

Na pesquisa amostral do Censo de 2010, os dados de Maceió são parecidos com as estimativas globais. Crianças com 14 anos de idade ou menos, que apresentam algum tipo de deficiência aparecem em pouco mais de 5% dos casos (ou seja, uma em cada 20), se considerarmos apenas as crianças que têm dificuldade de ouvir, caminhar e as que possuem algum tipo de deficiência mental[3]. Considerando também crianças com dificuldade de visão, nos graus mais agudos (não enxergam, ou têm grande dificuldade), o percentual de crianças de até 14 anos de idade que possuem algum tipo de deficiência sobe para 6,4% (ou seja, cerca de uma em cada 16 crianças), conforme Quadros 1 e 2 abaixo.

POPULAÇÃO DE 14 ANOS OU MENOS COM ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA – DE CAMINHAR, DE OUVIR OU MENTAL – MACEIÓ, 2010

	Percentagem
Não	94,78%
Sim	5,22%

Fonte: Censo 2010, IBGE. Elaboração Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG/PNUD).

2 Idem.

3 O censo avalia quatro tipos de deficiência: de enxergar, de caminhar de ouvir e mental. Em relação às três primeiras, existem quatro classificações: 1) não enxerga/ouve/caminha de modo algum; 2) tem grande dificuldade para enxergar/caminhar/ouvir; 3) apresenta alguma dificuldade para enxergar/caminhar/ouvir; 4) não possui nenhuma dificuldade para enxergar/caminhar/ouvir. Em relação à deficiência mental, existem apenas duas classificações que o censo disponibiliza: possui ou não possui deficiência mental.

POPULAÇÃO DE 14 ANOS OU MENOS COM ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA – DE ENXERGAR, DE CAMINHAR, DE OUVIR OU MENTAL – MACEIÓ, 2010

	Percentagem
Não	93,60%
Sim	6,40%

Fonte: Censo 2010, IBGE. Elaboração Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG/PNUD).

Nota: Em relação à deficiência de enxergar, apenas os dois casos mais extremos foram incluídos, isto é, "não consegue de modo algum" e "tem grande dificuldade".

O censo 2010 também pergunta se o respondente ou algum integrante do domicílio frequenta curso de alfabetização de jovens e adultos[4]. No Quadro 3 abaixo, mostramos o percentual de respondentes que frequentam um curso de alfabetização de jovens e adultos e que possuem algum tipo de deficiência, em Maceió. No município, o percentual daqueles que afirmam ter algum tipo de deficiência é na ordem de 33%. Isso se deve também ao fato de que esse público é mais velho, e muitas das deficiências de caminhar ou ouvir, por exemplo, podem ser também em decorrência da idade.

POPULAÇÃO QUE FREQUENTA CURSOS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POSSUI ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA – DE CAMINHAR, DE OUVIR OU MENTAL – MACEIÓ, 2010

	Percentagem
Não	66,67%
Sim	33,33%

Fonte: Censo 2010, IBGE. Elaboração Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG/PNUD).

4 De acordo com a definição do censo, esse seria um curso do PBA ou ministrado por ONGs (tais como o Mova), uma vez que EJA Fundamental e EJA Ensino Médio entram em outra categoria.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Uma boa política educacional requer rigor no diagnóstico para um atendimento qualificado nas escolas e para o acompanhamento dos serviços especializados. Os dados do censo são uma amostra da demanda social e da necessidade de organizar e de preparar os equipamentos públicos e, em particular, as escolas para o acolhimento qualificado dessa população.

A inclusão educacional de crianças e adolescentes com deficiência torna-se uma grande conquista e, ao mesmo tempo, um grande desafio da Rede Educacional de Maceió, uma vez que conseguir respostas às grandes demandas de inclusão não é somente responsabilidade da escola, mas deve também ocorrer a partir de uma forte parceria da escola com a família, conselho escolar, gestores políticos e sociedade civil, com vistas à proteção e à promoção de direitos desses estudantes.

Nessa medida, os esforços devem ser dirigidos para que os ambientes escolares sejam inclusivos para todos: a chegada de uma criança com deficiência à escola coloca em cheque concepções e práticas rígidas que não são permeadas por uma visão sistêmica e humana. Em contrapartida, as experiências bem-sucedidas de inclusão mostram que a presença de uma pessoa com deficiência no ambiente escolar contribui para a expansão e o fortalecimento de uma visão integrada de desenvolvimento humano, social e ambiental.

Cabe destacar que o direito à educação inclusiva - como pilar do desenvolvimento - foi formalmente reconhecido no âmbito dos novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas: "Garantir a educação inclusiva de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" são proposições do quarto objetivo da Agenda 2030, lançada em Nova York, em setembro de 2015. A meta 4.5 desse Objetivo, por sua vez, estabelece "eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade"[5].

Essa meta demarca uma grande mudança de rumo em relação às metas anteriores dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, estabelecidos para o período 2000-2015, na medida em que ultrapassa o foco no acesso à educação, abarcando também sua qualidade e a inclusão em todas as suas dimensões.

O instrumento jurídico, ratificado internacionalmente e que garante a educação inclusiva, é a Convenção Internacional dos Direitos de Crianças e Adolescentes de 1989[6], que estabelece padrões de proteção de todos os direitos de todas as crianças e adolescentes, inclusive aqueles relacionados à educação. O instrumento mais recente que assegura o direito à inclusão de crianças e adolescentes a uma educação inclusiva é a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, assinada e ratificada no Brasil, em 2009[7]; e em nível nacional é a Lei Federal nº 13.146, aprovada em janeiro de 2016, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O princípio norteador da educação inclusiva permite que a escola possa dar condições a toda criança de ser acolhida num ambiente no qual suas características particulares sejam respeitadas, bem como a necessidade de aprender em seu tempo e, em especial, de socializar-se e de estabelecer relações com pares de sua faixa etária.

A perspectiva-chave para a educação inclusiva é considerar a diversidade como algo natural, parte da normalidade e, por isso, como um valor em si. Paralelamente, a inclusão envolve um aprendizado: a desconstrução de muitos preconceitos nas escolas, bem como na vida

5 Disponível em: <http://www.pnud.org.br/ODS.aspx>.

6 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>.

7 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

social, cultural e profissional.

Nesse sentido, a educação inclusiva é um processo que garante o direito à educação a todos, independentemente das condições psicofísicas, socioeconômicas e culturais das pessoas com deficiências. A premissa é tratar a inclusão escolar como conceito que supera os muros da escola para a dimensão social, materializando-a na perspectiva do desenvolvimento integral da pessoa e da comunidade de pertencimento.

> *Não precisa ser um talento excepcional, precisa apenas mostrar que a pessoa com deficiência está presente e, como qualquer um, é capaz de fazer algumas coisas e outras, não. O importante é que seja vista como pessoa e que ela própria consiga também se enxergar dessa forma. Só assim conseguiremos construir uma sociedade, de fato, para todos* (Professora da Rede Municipal de Educação de Maceió)[8].

Desse conceito decorre a importância que a escola exerce na vida das crianças. O grande desafio está colocado: a escola, além de assegurar o direito ao acesso, deve preparar-se para oferecer oportunidades de formação que possam desenvolver competências para todos e, assim, favorecer um processo de inclusão no próprio território.

> *É necessária e de grande importância a parceria da família, bem como a dos profissionais que atuam com o estudante, para que o Plano do AEE favoreça o processo de ensino-aprendizagem. É importante compreender o histórico de vida das crianças, suas necessidades, seus interesses, sua forma de se comunicar e seus sentimentos* (Professora da Rede Municipal de Educação de Maceió)[9].

8 Roda de Conversa com os professores e gestores da Rede de Maceió, equipe PNUD e Departamento de Educação Especial.

9 Roda de Conversa com os professores e gestores da Rede de Maceió, equipe PNUD e Departamento de Educação Especial.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

São várias as dificuldades e desafios para se caracterizar a deficiência em crianças e adolescentes, considerando que cada criança apresenta tempos diferentes na aquisição de habilidades e competências. Evidencia-se, portanto, a complexidade de *"avaliar funções e fazer distinção entre limitações significativas das variações existentes no desenvolvimento considerado normal"*[10].

> *A inclusão é possível. O processo, às vezes, é lento, mas as experiências são desafiadoras e enriquecedoras porque nos fazem refletir sobre nossas práticas pedagógicas e crescer como seres humanos e profissionais. Ressaltamos a importância do trabalho coletivo da escola, com envolvimento de todos* (Professora da Rede Municipal de Educação de Maceió)[11].

MACEIÓ NA ROTA DA META 4.5 DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Acompanhando a tendência verificada em todo o Brasil, o número de estudantes com deficiência matriculados em salas comuns da rede municipal de educação de Maceió tem aumentado ano a ano.

Em 2000, foram computadas 33 matrículas de estudantes com deficiência em escolas da rede municipal, de acordo com o Censo Educacional do MEC. No ano de 2014, havia 2.168 crianças, adolescentes e adultos com algum tipo de deficiência matriculados, dos quais 863 contavam com atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais.

Paralelamente ao aumento das matrículas, a rede municipal de Maceió ampliou sua infraestrutura, em consonância com as deter-

10 Idem.

11 Roda de Conversa com os professores e gestores da Rede de Maceió, equipe PNUD e Departamento de Educação Especial.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

minações legais e as políticas educacionais em vigor no país. Em 2015, a Semed contava com 135 unidades escolares, das quais 73 (54% do total) possuíam sala de recursos e com 80 professores especialistas responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação).

Outros aspectos fundamentais para o avanço da educação inclusiva no sistema municipal de ensino de Maceió, ao longo dos últimos anos, foram o investimento em formação docente e das equipes escolares, assim como os momentos de análise, reflexão, questionamentos e engajamento – frutos do compromisso e da participação de professores, familiares e técnicos do Departamento de Educação Especial da Semed.

Assim, este *Guia de Educação Especial para a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió: Princípios, Orientações e Práticas*, construído coletivamente com os protagonistas desse grande desafio, tem como centro a escola - lócus de encontro da diversidade individual, cultural e social, de diálogo e crescimento das pessoas. Também, um ambiente educativo específico, de socialização e compreensivo das dificuldades individuais, em que são oferecidas experiências de aprendizagem e de interação, comunicação e socialização com a realidade diversificada do mundo familiar.

Aos educadores e gestores escolares cabe traduzir e implementar esse Guia de Educação Especial para a Inclusão, sendo a criança sempre sua principal motivação. Por outro lado, o professor é o grande mediador entre a criança e sua realidade e também de suas necessidades, seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, uma vez que é profundo conhecedor de sua realidade social e multicultural e de sua situação familiar.

Cabe à Rede de Educação dar todo o suporte para que as parce-

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

rias continuem e se fortaleçam sempre mais, porque este é o começo de uma nova era que necessita evoluir para que todas as escolas se tornem ambientes inclusivos, nos quais as crianças possam ser, relacionar-se e aprender a ter um projeto de vida.

Cabe também à atual e futuras Gestões Públicas articular, nas esferas local e nacional, políticas que fortaleçam ações concretas de como colocar em prática o projeto de inclusão para os direitos de acesso e permanência de crianças e adolescentes, tendo como base estas orientações educacionais.

A Secretaria Municipal de Educação de Maceió integra, portanto, com força, este grande movimento global para a inclusão, participando efetivamente dos esforços para o cumprimento da Agenda do Desenvolvimento Sustentável para 2030.

Ana Dayse Rezende Dorea
Secretária Municipal de Educação de Maceió

Niky Fabiancic
Coordenador-Residente do Sistema das Nações Unidas no Brasil e Representante-Residente do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

SUMÁRIO

1 **INCLUSÃO: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS** 24

A ESTAÇÃO DA INCLUSÃO: AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – E O ESPAÇO ESCOLAR 29

2 **INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: APRESENTANDO CONCEITOS** 32

A DEFICIÊNCIA COMO DISFUNÇÃO 38

SUPERANDO BARREIRAS 39

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL 41

NORMALIDADE, ANORMALIDADE E PRECONCEITO 48

3 **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS** 52

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA 60

A ESCOLA COMO FUNDAMENTO DA INCLUSÃO 72

4 A INCLUSÃO NO DIA A DIA DA ESCOLA 76
O ACOLHIMENTO 77
CRIANDO UM AMBIENTE FAVORÁVEL 79
CONHECENDO ALGUMAS DEFICIÊNCIAS 79
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) 86
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) 89
PROFESSORES E PROFISSIONAIS DE APOIO AO AEE 95
A INTERAÇÃO ENTRE SALA COMUM E AEE 111
AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE 112

5 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ 116
EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ 132

6 POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NA ESCOLA 144
PROGRAMAS, AÇÕES E RECURSOS 146
CENTROS DE FORMAÇÃO E RECURSOS - CAP/NAPPBB, CAS E NAAH/S 153
PRÊMIOS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: A ESCOLA APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS 154
COMISSÃO BRASILEIRA DO BRAILLE 154

REFERÊNCIAS 158

1

INCLUSÃO: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

RITA IPPOLITO[1]

1 Coordenadora-Geral do Projeto Semed/PNUD, especialista em desenvolvimento infantil e direitos humanos de crianças e adolescentes.

No fim dos anos 1970, instala-se, na comunidade internacional, uma nova visão da deficiência, em contraposição ao imperante modelo biomédico e alinhada com uma nova perspectiva social, mais abrangente e sistêmica.

Essa perspectiva não nega a necessidade de intervenções específicas para as pessoas com deficiências, mas enfoca os limites dessas intervenções, que, embora com boas intenções, têm como máxima aspiração sua integração na sociedade, ao invés de sua verdadeira inclusão. Assim, uma nova abordagem avança no panorama internacional: a necessidade de identificar a interação do indivíduo no próprio ambiente, superando a perspectiva de causa e efeito em prol de uma dimensão holística que considera, simultaneamente, o aspecto biomédico, a condição psicológica e a relação socioambiental.

A superação da abordagem exclusivamente médica, que considerava o deficiente como um paciente, significou uma mudança do olhar em relação às pessoas com deficiência. Começou-se a levar em conta o seu comportamento e as habilidades interpessoais de relacionamento e com o ambiente. Mudou-se o foco: a atenção se desloca da doença para a pessoa. Torna-se evidente que é a forma como a sociedade se relaciona com as pessoas que apresentam alteração dos níveis funcionais ou estruturais que determina sua inclusão ou exclusão.

É determinante para o processo de inclusão que sejam eliminadas as barreiras físicas e estruturais, assim como os muitos obstáculos de cunho cultural; e que eles sejam substituídos por medidas que facilitem uma boa participação nas atividades e nos vários contextos da vida dessas pessoas.

A deficiência, dentro dessa perspectiva, é vista como um problema que não pertence somente a um pequeno grupo de pessoas, mas é encarada como uma condição que cada indivíduo pode experimentar durante a própria vida. Os ambientes social, familiar e escolar, portanto, são fatores determinantes para a inclusão, podendo se constituir ou em barreiras ou em facilitadores.

O paradigma da inclusão implica em deslocar a atenção das limitações das pessoas com deficiência para os ambientes limitantes, cheios de barreiras e de preconceitos que provocam mais deficiências e exclusão.

A inclusão é uma resposta concreta para a socialização do déficit e tem como objetivo a criação de uma nova cultura, numa sociedade aberta e democrática que valorize as diferenças e peculiaridades como um tesouro a

ser compartilhado. Dessa forma, cada indivíduo vai encontrar um terreno fértil para expressar o seu especial "talento".

A inclusão, graças à valorização da diversidade, surge explicitamente contra qualquer tipo de discriminação envolvendo seres diferentes. Nas últimas décadas, houve um progresso significativo no reconhecimento e na integração social das pessoas com deficiência devido às leis, aos movimentos civis com base em associações voluntárias, seculares e católicos, e às novas pedagogias de educação especial e inclusiva.

As pessoas com deficiência estão cada vez mais presentes na vida social, na escola, nos supermercados, nos transportes públicos; de modo que a sua presença já não é notícia, mas fato comum. Tudo isso indica que o trabalho realizado até agora está na direção certa para garantir bons níveis de qualidade de vida para as pessoas com deficiência.

Apesar dessas conquistas, as organizações, famílias, educadores e professores continuam mobilizando a sociedade para fomentar novos espaços sociais inclusivos e democráticos.

Não obstante os avanços promovidos com a Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 e os diversos instrumentos e compromissos globais e nacionais, as pessoas com deficiência continuam enfrentando barreiras para a sua participação na sociedade e ainda veem seus direitos humanos serem violados em todas as partes do mundo.

Uma contribuição importante da Convenção das Nações Unidas tem sido esclarecer, orientar e apoiar a concretização do conceito de inclusão, superando, assim, o simples conceito da integração.

Enquanto a integração da pessoa com deficiência se referia a uma responsabilidade individual, sendo a sua inserção de responsabilidade da pessoa em um tecido social considerado "neutro", a inclusão diz respeito à responsabilidade de toda a sociedade.

Esse novo paradigma provoca discussão e impõe transformações que refletem mudanças de mentalidade e necessitam de novas capacidades sociais que valorizem as características peculiares de cada pessoa, construindo, assim, comunidades solidárias e acolhedoras que se modificam a partir das necessidades e demandas de seus membros.

A cidadania da diversidade e da deficiência é tão forte, inquietante e transgressora do status quo que impõe modificações de formas e estruturas no relacionamento humano e ambiental.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

A inclusão, nessa perspectiva, torna-se uma oportunidade para todos melhorarem a própria qualidade de vida. No preâmbulo da Convenção das Nações Unidas, no ponto "M" , enfatiza-se o reconhecimento das

> [...] valiosas contribuições existentes e potenciais feitas pelas pessoas com deficiência para o bem-estar geral e diversidade das suas comunidades e que a promoção do pleno gozo pelas pessoas com deficiência dos seus direitos humanos e liberdades fundamentais e a plena participação por parte das pessoas com deficiência irão resultar num sentido de pertença reforçado e em vantagens significativas no desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade e na erradicação da pobreza.

Para reiterar a necessidade de considerar a deficiência como uma condição humana e não como um "status", a Convenção das Nações Unidas inseriu os direitos das pessoas com deficiência dentro dos Direitos Humanos enfatizando que não se trata de:

> prestar atenção para a situação de algumas pessoas com deficiência, mas promover a consciência de que todos os esforços para pessoas com deficiência é um compromisso de todos os cidadãos, pois a deficiência é uma possibilidade da condição humana.

"Pessoas com deficiência são reais e têm urgência em contribuir com seus saberes para debates e decisões que lhes afetam nos sistemas nos quais estão inseridas: família, comunidade, nação, planeta [...]" .

Segundo a ONU, existem 650 milhões de pessoas com deficiência no mundo, mais da metade delas vivendo nas regiões pobres de países em desenvolvimento, como o Brasil. Trata-se de uma população praticamente excluída da vida econômica, social, artística e cultural de suas comunidades.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foi ratificada e promulgada no Brasil. Este é o primeiro tratado de direitos humanos a ter valor constitucional no país. Atualmente, o Brasil pode utilizar esse instrumento para demandar políticas públicas que conjuguem igualdade e diferença como valores indissociáveis e que enfoquem suas ações na quebra das diversas barreiras que têm obs-

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

truído a participação plena e efetiva de pessoas com e sem deficiência em ambientes comuns, não segregados.

A Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência são os marcos internacionais para a proteção e a garantia dos direitos de todas as crianças. As convenções ratificadas globalmente são frutos de um movimento de nível mundial dedicado à garantia dos direitos e à inclusão de crianças com e sem deficiência em todos os setores sociais.

A preocupação com a inclusão nasce do reconhecimento de que todas as crianças são membros plenos da sociedade:

> [...] de que cada criança é um indivíduo único, que tem o direito de ser respeitado e consultado, que tem habilidades e aspirações que merecem ser cultivadas e necessidades que precisam ser atendidas, e cujas contribuições devem ser valorizadas e estimuladas. Para que haja inclusão, é preciso que a sociedade torne acessível a infraestrutura física, o sistema de informações e os meios de comunicação, de modo que possam ser utilizados por todos, para que ninguém mais precise sofrer discriminação e para garantir proteção, apoio e serviços, permitindo que todas as crianças com deficiência possam desfrutar de seus direitos como qualquer outra[2].

As crianças com deficiência vivem diversas condições de exclusão, dependendo, além do tipo de deficiência, da região geográfica onde moram, da classe e cultura de pertença.

O gênero é outro fator determinante de exclusão. Meninas e mulheres jovens que têm deficiência são "duplamente prejudicadas". Em situação de alta vulnerabilidade, são frequentemente vítimas de abusos e preconceitos e sofrem de restrições impostas por papéis e barreiras tradicionais associados ao gênero.

Em comparação com meninos com deficiência, meninas com deficiência têm menor probabilidade de receber educação e capacitação profissional, ou de conseguir emprego. "Crianças com deficiência são frequentemente consideradas inferiores, o que as expõe a maior vulnerabilidade"[3]. A falta de acesso e a invisibilidade são fatores cruéis de exclusão que impedem a participação social e a fruição de bens e serviços públicos e a

2 Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

3 Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

construção de um projeto de vida.

A invisibilidade fomenta a vulnerabilidade de crianças e adolescentes com deficiência e deve ser tratada como questão de política pública. A escola tem papel fundamental na promoção desse debate. Nesse cenário, a escola deve ser inclusiva e entendida como espaço não segregado, no qual crianças e adolescentes da mesma faixa etária, com e sem deficiência, convivem e trocam experiências.

Nesse sentido, é imprescindível que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação básica inclusiva de qualidade e gratuita, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem, bem como que crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental compulsório. É importante que a escola disponibilize espaços e estrutura adequados para que a inclusão seja efetivada com respeito e dignidade, de tal modo que haja iguais oportunidades para todas as crianças e adolescentes.

A inclusão educacional, dessa forma, torna-se uma agenda política que precisa envolver todos os setores da sociedade, governo, famílias e estruturas produtivas.

A ESTAÇÃO DA INCLUSÃO: AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – E O ESPAÇO ESCOLAR

A Declaração de Salamanca da Unesco, de 1994, considerada o manifesto da Educação Inclusiva, orienta os sistemas educacionais na aplicação de uma pedagogia centrada na singularidade da criança, encontrando meios e respostas de forma flexível para cada exigência e necessidade. Essa pedagogia baseia-se na ideia inovadora de que a diversidade é um recurso para a educação e cuja valorização requer do sistema educacional a capacidade de identificar as necessidades e diferenciar as respostas.

Essa nova abordagem, holística e sistêmica, conduz a uma análise dos problemas específicos que as pessoas com deficiência vivenciam dentro do contexto e dos fatores culturais e ambientais que favorecem as limitações.

Entre os fatores limitantes acham-se: uma educação não inclusiva, um sistema de comunicação e tecnológico com acesso restrito, os subsídios econômicos inadequados, as dificuldades de acesso à saúde, os serviços de atendimento social discriminantes, as barreiras arquitetônicas e a resistência social.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

A plena realização de uma educação inclusiva ocorre quando o sistema escolar se transforma em um espaço no qual qualquer necessidade especial possa ser respondida e acolhida e não somente inserindo a criança com deficiência em seu espaço educacional.

Desse conceito, nasce a reformulação do termo "especial". O adjetivo especial descreve as necessidades que todos os estudantes podem manifestar por condições permanentes ou temporárias, o que requer do sistema escolar atenção e recursos apropriados, sem os quais o direito à educação não é garantido.

Nesse sentido, o direito à educação inclusiva é um direito humano. Todos os estudantes são diferentes: as crianças "especiais" têm necessidades normais e as "normais" podem ter necessidades especiais.

Com a definição da "necessidade educativa especial" como uma necessidade de todos, não somente das crianças com deficiência, reconhece-se que as dificuldades que experimentam algumas crianças e adolescentes no sistema de ensino são o resultado de determinadas formas de organizar as escolas, das formas de ensinar e das relações que se estabelecem no ambiente escolar.

Desenvolver o conceito de educação inclusiva, que investe em uma dimensão intercultural, que reconhece o "outro" e que promove o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais é um desafio. A questão que se coloca é: como construir uma escola inclusiva, cujos valores são fundamentados nos direitos humanos, voltada para a negociação cultural e para os desafios da assimetria entre gerações e grupos sociais e que, além disso, avance na direção de um projeto comum no exercício dos direitos humanos de crianças e adolescentes?

A verdade é que a escola inclusiva voltada para a cultura e para o exercício dos direitos ainda está em gestação e de forma muito tímida e frágil. Os desafios para sua concretização são muitos, mas o caminho e a direção são inequívocos. É essencial tornar o diálogo intercultural e da valorização das diversidades o eixo fundamental de reinvenção da escola e da sociedade, da construção permanente de saberes, de valores e de práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes no contexto educacional.

Inspirados pelas palavras de Candau (2006), pesquisadora da didática contemporânea, podemos afirmar que o desafio é transformar as diferenças humanas e a diversidade cultural em vantagem pedagógica, tanto do ponto de vista da elaboração das práticas quanto do exercício dos direitos sociais. Nesse sentido, trata-se de convidar a escola a criar opções para a

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

superação da exclusão, o que implica, necessariamente, em mudança estrutural e cultural da instituição, para que esta receba todos os estudantes, sejam quais forem suas características.

Conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis é uma questão para ser elaborada politicamente, pois não se pode afirmar uma e negar a outra. Atualmente, não é possível falar de igualdade sem incluir a diferença, da mesma forma que não é possível abordar a diferença sem considerar a afirmação da igualdade. A igualdade que queremos construir pressupõe o reconhecimento de direitos básicos para todos. No entanto, essa pluralidade não se revela igual, porquanto reclama o reconhecimento de suas várias identidades como elemento de construção da igualdade.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Os projetos pedagógicos se estruturam a partir da busca por neutralização e padronização. A escola ainda não está acostumada a ouvir e a apoiar a diferenciação cultural e de desenvolvimento como um dispositivo capaz de fornecer saídas para a crise em que se encontra. Ao se considerar a escola como espaço público, no qual cultura e produção de conhecimento se cruzam, pode-se imaginar o papel do professor como algo mais do que um mero transmissor de saber, assim superando o modelo de racionalidade técnica e assegurando a base reflexiva, não só na sua formação, mas também na sua atuação profissional.

Refletir sobre os caminhos que nos permitem construir uma escola baseada na inclusão e respeito da diferença requer pensar no currículo também como prática social, como espaço de debate de diferenças, como território contestado e historicamente construído que se articula de forma direta com a pesquisa didática do professor, seja em sua prática docente, seja em sua formação. Dessa forma, o currículo não é um "documento fechado", mas um pacto a ser mediado pelos professores por meio de dinâmicas sociais que desafiam a comunidade em que atuam, bem como toda a sociedade.

Todas as crianças têm esperanças e sonhos – inclusive crianças com deficiência. E todas as crianças merecem uma oportunidade justa de transformar seus sonhos em realidade.

Anthony Lake*

* Diretor Executivo do Unicef.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

2

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: APRESENTANDO CONCEITOS

Deficiência, na origem, significa 'presença da falta', isto é, ausência de alguma condição ou capacidade que deveria ou poderia estar presente em alguém. Como nenhum e nenhuma de nós é possuidor de todas as condições e capacidades, cada pessoa tem deficiências e, portanto, ninguém é 'feito por completo' (sentido etimológico da palavra perfeito).[*]

Mario Sergio Cortella

[*] Resposta do filósofo e educador Mario Sergio Cortella à pergunta "Existe pessoa sem deficiência?", feita pelo blog Vencer Limites, do jornal O Estado de S. Paulo, a alguns pensadores. Disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/existe-pessoa-sem-deficiencia/>. Acesso em: 3 nov. 2015.

Durante vários séculos, as pessoas com deficiência foram consideradas inválidas e socialmente inúteis. Por isso, não frequentavam a escola, não trabalhavam e nem sequer saíam às ruas; viviam trancadas em casa. Hoje, um cenário diferente está se constituindo. Mais e mais, as pessoas com deficiência são vistas em situações do cotidiano, participando da vida social e do mundo do trabalho.

Essa transformação possui uma história, relacionada com a maneira como a sociedade e os indivíduos enxergam e lidam com a deficiência. Na cidade-estado de Esparta, na Grécia Antiga, os imaturos, fracos e defeituosos eram eliminados. Em Roma, o tratamento aos deficientes era semelhante: as crianças deformadas eram descartadas em esgotos.

Até o século XVI, pensava-se que as crianças com deficiência mental eram possuídas pelo demônio, por isso era aceito que elas fossem aprisionadas ou açoitadas, a fim de expulsar delas o mal.

Atitudes como essas podem parecer absurdas e desumanas à luz do mundo contemporâneo ocidental, em que leis e normas pautadas pelo paradigma dos direitos humanos norteiam as relações políticas, econômicas e sociais. No entanto, tais práticas relacionam-se com a maneira como uma sociedade ou uma cultura encara o diferente. Também estão relacionadas com a compreensão e com o lugar atribuído à diferença.

Ao passo que, na Antiguidade e na Idade Média, era natural excluir ou mesmo eliminar as pessoas com deficiência, a partir do século XVII estas passaram a ser olhadas a partir da perspectiva médica e eram encaminhadas e/ou tratadas em hospícios, albergues, asilos ou cadeias. Desta forma, eram mantidas isoladas da sociedade, caracterizando o que ficou conhecido como o modelo segregacionista de tratamento às pessoas com deficiência.

A prática do isolamento era consequência da percepção de que os deficientes não se enquadravam nas referências de "normalidade" e, por isso, não cabiam na ordem social. Desse modo, além de serem mantidos isolados da sociedade, eram tratados como objetos de estudo – o corpo "doente" era estudado, analisado, com o objetivo de ser recuperado.

Somente a partir de meados do século XX, essa visão começa a se modificar, com a ascensão, na Dinamarca, do paradigma da normalização, nos anos 1950, e, na década seguinte, do paradigma da integração, que predominaram como referência para as ações e políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência até os anos 1980, aproximadamente.

A normalização consiste na defesa da ideia de que as pessoas com deficiência devem ter a possibilidade de uma vida normal, assim como os demais indivíduos, constituindo-se na base filosófica da integração.

Preconiza que as pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiência mental, têm o direito de viver conforme o estilo de vida e as referências culturais da sociedade na qual vivem. Nessa medida, elas devem participar de atividades comuns aos seus pares, na expectativa de que as pessoas com deficiência se igualem às demais.

A integração surgiu na Dinamarca, mas desenvolveu-se e difundiu-se nos Estados Unidos e no Canadá; recomenda que as pessoas com deficiência sejam preparadas tendo em vista sua inserção na sociedade.

É uma abordagem avançada em relação ao modelo segregacionista, no sentido do reconhecimento das pessoas com deficiência, mas, ao mesmo tempo, apresenta limitações, na medida em que pressupõe que as pessoas com deficiência adotem e alcancem "padrões de normalidade", tornando-se, assim aptas à vida social em suas variadas dimensões (educação, trabalho, lazer etc.).

Além disso, essas concepções – normalização e integração – sustentam-se num enquadramento essencialmente médico da deficiência, compreendendo-a como um problema de saúde passível de ser curado ou "ajustado" por especialistas (médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, assistentes sociais, dentre outros profissionais da área da saúde), numa perspectiva de reabilitação.

A bandeira da integração deu margem ao surgimento e à proliferação de centros de reabilitação, oficinas especializadas, escolas especiais e salas especiais nas escolas comuns – ou seja, surgiu um conjunto de espaços e serviços considerado necessário para que as pessoas com deficiência pudessem ser preparadas para o convívio social.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Em síntese, a integração pressupõe que cabe ao indivíduo se adequar à sociedade, aproximando-se o máximo possível dos comportamentos e atitudes considerados normais. Assim, nessa visão, é a pessoa que tem de se adequar à sociedade; não é a sociedade que deve estar preparada para acolher e propiciar condições adequadas de vida e de desenvolvimento a todo e qualquer ser humano.

Na área da educação, por exemplo, teve origem uma prática que se tornou conhecida como *mainstreaming*, que consistia em trazer os estudantes das escolas especiais para mais perto das escolas comuns. Também surgiram oficinas protegidas, onde as pessoas com deficiência podiam realizar atividades de trabalho, o que inspirou, posteriormente, os chamados empregos protegidos (as pessoas realizam determinadas tarefas, mas não são incluídas na dinâmica cotidiana da empresa).

Essa visão de deficiência começou a ser colocada em xeque, progressivamente, a partir do fim da década de 1970, pelo então emergente movimento internacional das organizações envolvidas na causa da deficiência. Muitas dessas organizações eram protagonizadas pelas próprias pessoas com deficiência, que foram à linha de frente reivindicar o direito de participação plena na sociedade. Paralelamente, nos Estados Unidos, começa a ser difundida a ideia de educação inclusiva, numa reação contrária ao pressuposto da integração: o de que seria possível igualar os diferentes.

Um marco na difusão do paradigma da inclusão nesse processo foi o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, celebrado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981, que contribuiu para chamar atenção para as questões relacionadas à deficiência e abriu campo para a propagação do ideário da inclusão.

Cabe destacar, ainda, que o movimento pela inclusão das pessoas com deficiência se associava a mudanças políticas, sociais e culturais que ocorriam naquela época, abrindo espaço para a expressão e a reivindicação dos direitos das mulheres, das crianças, das minorias étnico-raciais e sexuais.

Esses movimentos trazem à cena do debate público a questão da diferença como característica inerente à humanidade e, consequentemente, do direito à diferença, na condição de parâmetro para

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

o estabelecimento dos relacionamentos sociais, constituindo-se no fundamento da inclusão como campo de convivência.

Nesse cenário, o paradigma da inclusão começou, gradativamente, a ganhar espaço nos anos 1980 e na década seguinte já era amplamente difundido, materializado na legislação e num conjunto de políticas públicas, especialmente na área da educação, como será detalhado no Capítulo 4. O objetivo dessas leis e políticas é assegurar oportunidades, espaços e condições para que as pessoas com deficiência se desenvolvam, expressem seus potenciais e habilidades e participem, ativamente, da vida social.

Diferentemente da integração, a inclusão preconiza que a sociedade deve adaptar-se para acolher e incluir, em seus sistemas sociais e instituições, as pessoas com deficiência. Constitui-se, então, num movimento de duas vias no qual a sociedade e as pessoas buscam, em parceria, meios para efetivar, por meio de ações concretas, a equiparação das oportunidades, para que todos possam desenvolver suas potencialidades e exercer papéis sociais e na vida.

Nessa medida, o paradigma da inclusão realiza um deslocamento fundamental em relação ao da integração: enquanto na integração o problema estava na pessoa, por isso ela precisava ser modificada (habilitada, reabilitada, educada) para satisfazer os padrões socialmente aceitos; na inclusão, a deficiência é encarada como o resultado do atendimento da sociedade às necessidades da pessoa.

A inclusão abrange, portanto, todas as esferas da existência humana e exige, em muitos casos, mudanças de posturas e arranjos, a fim de acomodar as demandas e necessidades de todos e, ao mesmo tempo, de cada um. Envolve a valorização e a convivência da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação.

No plano individual, a inclusão mexe, portanto, com conceitos e visões de mundo, remetendo a mudanças de pontos de vista, posturas e hábitos; no âmbito das instituições, perpassa a revisão de práticas, modos de relacionamento e até de instalações, tendo em vista o acolhimento às pessoas com deficiência.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

AS DIFERENÇAS ENTRE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO
Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam "se preparar" para ir à escola regular)	Inserção parcial e condicional (crianças "se preparam" em escolas ou classes especiais para poderem frequentar escolas ou classes regulares)
Rupturas nos sistemas	Concessões aos sistemas
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem "ganha" mais; todas ganham)	Mudanças visando, prioritariamente, às pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas "ganham" mais)
Transformações profundas	Transformações superficiais
Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de todos	Pessoas com deficiência se adaptam às realidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes
Defesa do direito de todas as pessoas, com e sem deficiência	Defesa do direito das pessoas com deficiência
Grupos de "excluídos" são trazidos para dentro do sistema e, paralelamente, os sistemas são transformados para que se tornem de qualidade para todos	Grupos de "excluídos que provarem estar aptos" são trazidos para dentro do sistema (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão)
Valorização da individualidade das pessoas com deficiência (indivíduos com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.)	Tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo como reflexo de um pensamento integrador (exemplos: surdos se concentram melhor; cegos são bons massagistas etc.)
Limitações não são disfarçadas, porque são reais	Limitações são disfarçadas para aumentar as chances de inserção
Não se caracteriza apenas pela convivência de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente	A simples presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo *integrador*
A partir da certeza de que todos somos diferentes, não existem "os especiais", "os normais", "os excepcionais" – o que existe são pessoas com deficiência	Incentivo às pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação, como a linguagem de sinais. Seríamos, então, um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência rodeado pelas que apresentam diferenças
O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.)	O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas às pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.)

Fonte: WERNECK (2013).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

A DEFICIÊNCIA COMO DISFUNÇÃO

A inclusão, como paradigma, está associada a um modelo complexo e de natureza biopsicológica da deficiência, preconizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), lançada em 2001.

A CIF propõe um olhar ampliado sobre a deficiência, associando-a a uma disfunção em um ou mais níveis, no que diz respeito a três dimensões, a saber: a diminuição de capacidades de funções e de estruturas corporais, a limitação à atividade e as restrições à participação.

DEFICIÊNCIA SEGUNDO A CIF-OMS

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DE SÃO PAULO, [s.d.].

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Nessa acepção, a deficiência é compreendida como parte ou expressão de uma condição de saúde – mas não indica, necessariamente, a existência de uma doença ou de um indivíduo doente –, além de um avanço em relação ao modelo médico que vigorava anteriormente, o qual compreendia a deficiência como uma característica inerente ao indivíduo, como um impedimento natural e inerente ao corpo, decorrente de uma doença ou condição de saúde.

Ao se contrapor a essa visão medicalizada, o conceito de deficiência apresentado na CIF-OMS aporta uma série de significados em termos conceituais, filosóficos, políticos e metodológicos, abrindo campo para se conceber as pessoas a partir de sua capacidade de se relacionarem com o ambiente e o meio onde vivem, ao invés de condições e características intrínsecas a elas.

Para a OMS, os impedimentos são tratados como desvantagens temporárias ou perenes, que restringem a participação plena e são passíveis de ocorrer com qualquer pessoa. A participação, por sua vez, é definida pela OMS como a interação entre a pessoa com deficiência, a restrição à atividade e o contexto socioambiental.

Trata-se, portanto, de uma visão mais aberta às potencialidades e habilidades que um indivíduo possui, desenvolve e exerce na sua interação com outras pessoas, com o ambiente físico e com a sociedade.

SUPERANDO BARREIRAS

A inclusão pressupõe, por parte da sociedade, a criação de condições para que as pessoas possam usufruir dos diferentes ambientes em que transitam e situações com que se defrontam no dia a dia.

Criar essas condições pressupõe a superação de barreiras – físicas, de comunicação ou de qualquer outra natureza –, a fim de que seja possível acessar (chegar com facilidade) diferentes espaços e contextos.

Acessibilidade é o termo que denota a qualidade de ser acessível. Bastante usado na área de deficiência, o conceito ganhou distintos significados ao longo do tempo. Inicialmente, na década de 1940,

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

dizia respeito apenas à eliminação de barreiras arquitetônicas, especialmente no ambiente urbano ou em espaços físicos.

Quarenta anos mais tarde, impulsionado pelo Ano Internacional da Pessoa Deficiente da ONU, o conceito ganhou novas conotações, passando a ser aplicado a outras esferas, abrangendo dimensões como: educação, trabalho, lazer, cultura, esportes, entre outros.

Nesse novo contexto, acessibilidade significa obter a equiparação de oportunidades em todas as esferas da vida, alinhando-se, portanto, à perspectiva da inclusão. A acessibilidade, então, diz respeito à redução das desvantagens e tendo em vista a equiparação das oportunidades.

Dessa forma, é fundamental ter em mente que a acessibilidade não diz respeito apenas à adequação de espaços físicos para viabilizar a circulação das pessoas que possuem alguma limitação. Diferentemente, abrange diversas esferas da existência, visando à equalização das oportunidades de desenvolvimento e expressão.

Por uma ética da diversidade

O conceito de inclusão, à luz da conceituação de deficiência da OMS, remete à chamada "ética da diversidade", em contraposição à "ética da igualdade" ou "ética da homogeneidade".

A "ética da igualdade" é aquela que valoriza o que as pessoas e as culturas têm em comum, suas semelhanças, enquanto a "ética da diversidade" assume que as diferentes formas de se expressar são inerentes à humanidade. Esta perspectiva não admite, então, comparações entre distintas condições – sejam elas humanas, religiosas, culturais, de etnia, gênero etc. Todos e qualquer ser humano possuem o mesmo valor, independentemente da maneira como se expressam, aprendem, falam, vivem.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

AS DIMENSÕES DA ACESSIBILIDADE

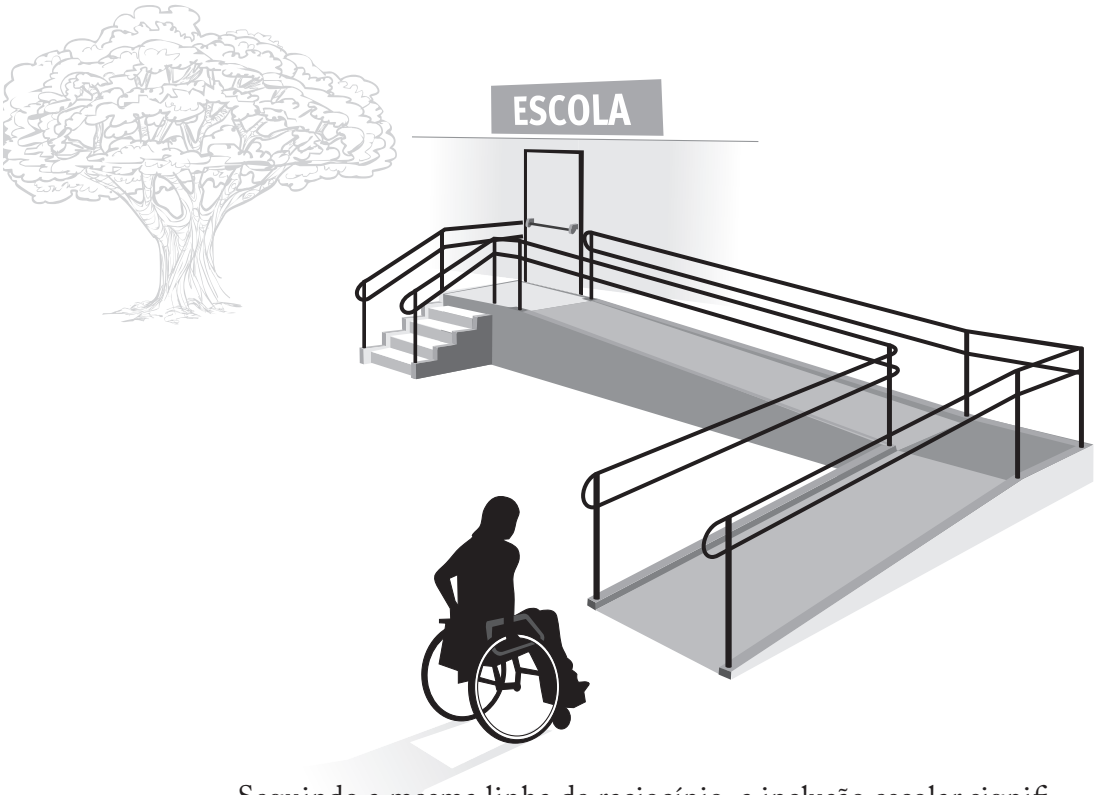
ACESSIBILIDADE
Arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo.
Comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em Braille, uso do computador portátil), virtual (acessibilidade digital).
Metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar).
Instrumental: sem barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.).
Programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.).
Atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, nas pessoas em geral.

Fonte: SASSAKI (2011).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A construção de uma sociedade inclusiva supõe a existência de uma cultura que garanta à pessoa com deficiência o respeito aos seus direitos. Inclusão, aqui, é entendida como a garantia, a todos, do acesso à vida em sociedade, com o respeito à diversidade humana e equiparação de oportunidades em todas as dimensões da existência.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf



Seguindo a mesma linha de raciocínio, a inclusão escolar significa o direito de igualdade de oportunidades educacionais para todos na educação regular. Este princípio fundamenta-se na concepção de direitos humanos, contrapondo-se a uma cultura escolar orientada por práticas homogeneizadoras e excludentes.

Como se sabe, historicamente, a escola constituiu-se como uma instituição destinada a poucos, a determinadas parcelas da população, adotando práticas pedagógicas baseadas no ensino curricular organizado em disciplinas estanques e que define um conjunto de conteúdos que deve ser adquirido por todos os estudantes, independentemente de sua trajetória de vida.

Atualmente, com o processo de democratização da educação orientado por normas e leis internacionais e nacionais, os sistemas de ensino almejam a universalização do acesso e a inclusão das crianças e adolescentes na escola.

No Brasil, considera-se que o acesso ao ensino fundamental obrigatório está universalizado na faixa etária de seis a 14 anos. No entanto, em 2013, o país tinha quase 500 mil crianças e adolescen-

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

tes excluídos do sistema de ensino, contingente composto por moradores da zona rural, negros, pobres, deficientes, indígenas, além daqueles oriundos de famílias com baixa escolaridade e em conflito com a lei. Ou seja, são grupos minoritários, que necessitam de políticas específicas.

Na educação infantil, o acesso à creche e à escola é mais restrito, nas respectivas faixas etárias: no ano de 2013, do grupo etário de zero a três anos somente 27,9% frequentavam uma creche (3,2 milhões); e 87,9% (ou cinco milhões) estavam matriculados numa escola.

A inclusão não se traduz apenas na matrícula do estudante na escola. Ela se efetiva, à medida que a escola possibilita que todos e cada um desenvolvam seus potenciais, ampliando seu universo de aprendizagem, contando com apoios e adequações necessárias.

Nessa medida, o desafio que se coloca à escola é superar a lógica e o funcionamento assentados em práticas pedagógicas homogeneizadoras, cujas limitações afloraram com o processo de democratização da educação.

Esse processo tornou evidente o paradoxo inclusão-exclusão, na medida em que, apesar do aumento das matrículas, os sistemas de ensino continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões tradicionais ainda fortemente enraizados na instituição escolar – apesar dos inegáveis avanços e conquistas nas últimas décadas. A exclusão assume, ao mesmo tempo, diferentes formatos e apresenta características comuns em processos e práticas que pressupõem a seleção e que naturalizam a segregação nas formas, exemplificando, do fracasso escolar, da evasão e da baixa autoestima dos alunos.

Em contraposição, a educação inclusiva se contrapõe às condições que acarretam a produção da exclusão no ambiente escolar. Paralelamente, cria condições, estruturas e espaços que possibilitam a aprendizagem e a convivência social entre estudantes de origens e com características diversas. A partir de trocas diferenciadas e significativas, o estudante amplia suas chances de se apropriar com mais qualidade do saber sistematizado.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

A inclusão educacional também representa uma oportunidade para a escola olhar para si mesma, analisar o que e como ensina e, também, de buscar desenvolver ações educativas pautadas pelo convívio com a diferença, a aprendizagem como experiência relacional e participativa, que produzam sentido para o estudante, pois contempla a subjetividade, embora tenha sido construída no espaço coletivo da sala de aula.

Vale ressaltar que o estudante é sujeito de direito e foco de toda ação educacional, por isso deve ter garantido o seu percurso de aprendizagem na educação básica e profissional.

Perpassa, portanto, uma mudança de postura, atitude e mentalidade dos educadores e da comunidade escolar como um todo, no sentido de aprender a lidar com a heterogeneidade e a conviver, naturalmente, com as diferenças, como algo intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem.

Para que seja efetivo, o princípio da educação inclusiva deverá ser garantido na organização escolar, a fim de favorecer a cada estudante o direito de acesso e permanência, independentemente de etnia, gênero, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para seus desafios. As mudanças e adequações necessárias não ocorrem por acaso, nem por força da lei. Diferentemente, dependem da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e vivenciadas a partir de uma gestão escolar democrática.

OS GANHOS DA INCLUSÃO

Os alunos com deficiência aprendem:

- melhor e mais rapidamente, pois encontram modelos positivos nos colegas;
- que podem contar com ajuda e também podem ajudar os colegas;
- a lidar com suas dificuldades e a conviver com as demais crianças.

Os alunos sem deficiência aprendem:

- a lidar com as diferenças individuais;
- a respeitar os limites do outro;
- a partilhar processos de aprendizagem.

Todos os alunos, com ou sem deficiência, aprendem:

- a compreender e aceitar os outros;
- a reconhecer as necessidades e competências dos colegas;
- a respeitar todas as pessoas;
- a construir uma sociedade mais solidária;
- a desenvolver atitudes de apoio mútuo;
- a criar e desenvolver laços de amizade;
- a preparar uma comunidade que apoia todos os seus membros;
- a diminuir a ansiedade diante das dificuldades.

Fonte: GIL (2005).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

O princípio orientador da educação brasileira contemporânea é o da escolarização com qualidade social para todos, e as diretrizes nacionais instituídas pela Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) destacam a necessidade de construção, no sistema regular de ensino, de condições de escolarização para todos os estudantes, inclusive para aqueles com deficiências, garantindo o atendimento educacional especializado sempre que for necessário para a criança ou adolescente e o apoio educacional à escola no seu conjunto.

À luz desse princípio, a Educação Especial passa a ser entendida como modalidade de ensino que perpassa, como complemento e suplemento, todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. Seu objetivo, como será detalhado no Capítulo 3, é garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação o direito à escolarização, removendo barreiras que impeçam o acesso desses alunos ao currículo escolar em classes comuns.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses 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 estudantes.

Em busca de honrar os princípios de uma educação democrática, os quais fundamentam os sistemas educacionais inclusivos, a Semed-Maceió vem desenvolvendo ações com o objetivo de promover e assegurar uma educação de qualidade para todos os estudantes matriculados na rede municipal de ensino. O percurso para isso tem sido, entre outros aspectos, consolidar com educadores a importância de se desenvolverem ações que respeitem as necessidades individuais de cada estudante, bem como a importância da participação das famílias e da sociedade no processo de transformação de nosso sistema escolar em sistemas educacionais inclusivos.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

A educação inclusiva aspira a fazer valer o direito à educação, à igualdade de oportunidades. Nesse sentido, o desafio do Sistema Municipal de Ensino de Maceió é garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o direito à educação e ao atendimento educacional especializado dentro da escola comum (salas de recursos multifuncionais), ou fora da escola (instituições conveniadas e serviços clínicos) como atendimento complementar e/ou suplementar, porém, não substitutivo ao sistema regular de ensino.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

NORMALIDADE, ANORMALIDADE E PRECONCEITO[1]

CLAUDIA WERNECK[2]

A história comprova que pessoas muito diferentes da média, na aparência física ou no modo de pensar e de agir, têm sido vistas como um deslize da natureza. É como se a humanidade tivesse um irrefutável padrão de qualidade.

Paralelamente, as sociedades preferem ser lembradas e referidas mais por seus padrões do que por suas diferenças. Seres humanos tendem a se agrupar com seus semelhantes em nações, bairros, grupos de adolescentes ou de apreciadores de música clássica e outros. Sempre que possível – até sem consciência – desprezamos ou evitamos o convívio íntimo com quem consideramos ser diferentes. Quando a diferença é uma deficiência, essa tendência se agrava.

Em 1997, o carnaval carioca dedicou momentos de sua glória à loucura, tema do samba-enredo criado por Mauro Quintaes para a Unidos do Porto da Pedra, do Grupo Especial. Quando o carnavalesco soube que o sonho de muitas pessoas consideradas loucas era sair numa escola de samba, colocou os usuários dos serviços psiquiátricos do Instituto Municipal Philippe Pinel, no Rio de Janeiro, e do Hospital Jurujaba, em Niterói, desfilando com outros foliões no Sambódromo. Assim, encontrou uma forma inteligente e prazerosa de romper com alguns mitos, entre eles o de que os "loucos" são, necessariamente, perigosos.

Por mais que aplaudamos e nos emocionemos com o exemplo dessa arte engajada, provavelmente logo o esqueceremos. Como, apesar dos avanços, o combate ao preconceito tende a ser pontual, o que realmente fica?

Esse questionamento remete à questão da deficiência: como superar a percepção – assentada em padrões culturais e visões de mundo, muitas vezes reforçados pela mídia – de que entre nós e as pessoas com

1 Artigo composto a partir de capítulos "Crise da Sociedade Civil" e "Crise da Comunicação" do livro WERNECK. C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

2 Jornalista e Diretora da ONG Escola de Gente - Comunicação em Inclusão.

deficiência existe uma intransponível distância?

Como cada um de nós retroalimenta sua cultura de preconceito?

Há textos interessantes relatando a experiência de pessoas que, quase sempre por força maior, se deparam face a face com as raízes de seu próprio estigma. Outros textos reforçam o tema do "patinho feio", reiterando a visão de que "estranho" e "anômalo" é quem está em minoria.

Um contador dessas histórias é o neurologista e escritor inglês Oliver Sacks (1933-2015), autor de vários livros que questionam a normalidade, dentre os quais "Um Antropólogo em Marte – Sete Histórias Paradoxais"[3]. Algumas de suas histórias ajudam a colocar em perspectiva o senso comum sobre o que é normal:

> Existe uma cidadezinha no Canadá onde um a cada quatro habitantes nasce com síndrome de Tourette. Ninguém sofre discriminação por ter essa alteração genética que causa distúrbios de comportamento e cria uma série de constrangimentos. Em outras comunidades, adultos com síndrome de Tourette chegam a ser internados como doentes mentais.

Ainda sobre a síndrome de Tourette, Oliver Sacks relata, no terceiro capítulo de "Um Antropólogo em Marte", sua visita ao médico norte-americano Carl Bennett, nascido com essa síndrome. Carl Bennett é um grande profissional. Entre tiques convulsivos e mímicas involuntárias frequentes – características da síndrome – realiza cirurgias de grande porte. O próprio Sacks assistiu a uma mastectomia. Ele escreve como

3 O livro foi publicado no Brasil pela editora Companhia das Letras, em 1995, com tradução de Bernardo Carvalho.

acompanhou Bennett, por dias, em sua rotina em um hospital na cidade de Brandford, nos Estados Unidos. Segundo Sacks, há escritores matemáticos, músicos, atores, disc-jóqueis, operários, assistentes sociais, mecânicos e atletas tourétticos. Cirurgiões, ele afirma ter conhecido nove, sendo um deles um cirurgião-oftalmologista.

Outras curiosidades acerca da relação normalidade versus anormalidade: Esopo, célebre fabulista que viveu na Grécia Antiga, era gago e corcunda. Quem se preocupa com isso hoje? Na cidade de Congonhas – MG, está o maior parque arquitetônico do mundo dedicado a um só artista: Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho. Quanto mais a doença (lepra) o mutilava, mais ele produzia.

As deficiências, os distúrbios e as doenças crônicas limitantes, com todas as suas formas e nuances, parecem ser tão antigos quanto a própria humanidade. Há indícios de que crianças com traços faciais típicos da síndrome de Down já teriam sido retratadas há cerca de três mil anos em desenhos e esculturas da civilização Olmeca, que antecedeu aos Astecas, no México.

Eu concluo: a deficiência é intrínseca à humanidade.

Logo, ironicamente, a deficiência faz parte da normalidade.

Então a normalidade não existe?

É, não existe. Mas foi em nome dela que diversas culturas excessivamente rígidas com o desempenho de sua população adulta matavam seus bebês considerados diferentes logo depois do parto ou permitiam que eles morressem sozinhos, abandonados.

A busca desse padrão de normalidade, sempre baseado em conceitos estético-culturais, tem justificado, através dos séculos, os assassinatos de pessoas que se diferenciavam da maioria apenas por terem pele mais escura ou defenderem crenças que fugissem à regra das convicções da época.

Cada sociedade tem seu jeito institucionalizado de discriminar. A discriminação que nos é familiar nem nos incomoda mais. Se ocorrer em nossa própria comunidade, vira cultura. Se ocorrer na comunidade dos outros, vira fato histórico.

O PESO DAS DEFINIÇÕES SOCIAIS

As definições de normal e anormal estabelecidas por uma sociedade funcionam como referências para estabelecermos o que é aceito ou não,

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

o que é legítimo ou não, em diversas esferas da existência. Isso é perceptível numa esfera crucial para o relacionamento entre as pessoas: a da comunicação.

Cada civilização tem seu padrão de comunicação social aceito e institucionalizado. Educar pessoas com deficiência tem significado aproximá-las cada vez mais desse padrão de comunicação – o que fica evidente, por exemplo, no que se entende por educar as pessoas com déficit intelectual.

Elas são incentivadas a seguir o nosso caminho. Elas se esforçam. Esforçam-se muito. E nós, do outro lado? Em que medida nos esforçamos em direção a eles? Quase nada.

Entretanto, se buscamos um entendimento mútuo, o maior esforço para que haja uma comunicação efetiva deve ser nosso. Ou seja, de todos que, independentemente de sua profissão ou papel social, não tenham deficiência intelectual. Nesse grupo incluo pessoas com comprometimento físico, sensorial, motor e orgânico. Mais do que dificuldade de comunicação, existe discriminação.

A crise de comunicação é nossa, dos "vencedores", de quem sempre falou e pouco ouviu. Para superá-la será preciso se dedicar a um exercício de autoquestionamento.

Que tipo de relação imaginamos ter, no futuro, com essas pessoas por tantos séculos sem expressão social?

O que elas têm a nos dizer?

O que elas têm a nos dizer sobre nós?

Desejamos ouvi-las?

Estamos preparados para ouvi-las?

Acreditamos na coerência deste discurso?

Achamos importante atender às suas reivindicações?

Mesmo que tais reivindicações nos levem a um roteiro sem volta de dificuldades e situações delicadas? Quem sabe, constrangedoras?

Qual o preço que cada um de nós pode e deseja pagar para vivenciar uma sociedade inclusiva?

Esse preço, para mim, está relacionado a algo além de abrirmos e oficializarmos espaços para que as pessoas com comprometimento intelectual se expressem. O grande salto é aprender a ouvi-las. Quanto mais legítimo for esse processo, mais iremos descaracterizá-las como seres passivos; e mais perto estaremos da sociedade inclusiva.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

3

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A Educação Especial tem como objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência da educação infantil até a educação superior.

No Brasil, a Educação Especial começou a se estruturar no século XIX, quando surgiram os primeiros serviços especializados dedicados a essa população. Inspirado em experiências norte-americanas e europeias, o atendimento às pessoas com deficiência era prestado por instituições educacionais particulares, voltadas para o abrigo, a assistência e a terapia.

Naquela época, apenas os cegos e surdos eram contemplados com ações para a educação em instituições como o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto Imperial de Surdos-Mudos (1857), atualmente conhecidos, respectivamente, como Instituto Benjamim Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação para Surdos (Ines), localizados no Rio de Janeiro.

As demais deficiências eram encaradas pela sociedade como doença, por isso as pessoas com deficiência, geralmente, ou permaneciam em casa, confinadas pela família, ou eram recolhidas em hos-

pitais e prisões.

Durante a primeira metade do século XX, já na República, o Estado brasileiro promoveu poucas ações para as pessoas com deficiência, centradas, predominantemente, na expansão das instituições voltadas para cegos e surdos para outras partes do país, além do Rio de Janeiro. Além disso, nesse período a deficiência intelectual começa a ser alvo de ações educacionais, como meio de evitar problemas de saúde e sociais (como a criminalidade) supostamente causados pela deficiência.

Assim, em 1904, foi instalado o primeiro espaço para crianças com deficiência intelectual e mental, o Pavilhão-Escola Bourneville, no Hospício Nacional dos Alienados, no Rio de Janeiro, voltado para a educação dos sentidos (andar, usar as mãos, falar etc.) e do ensino primário para os menos comprometidos.

Na primeira metade do século XX, a sociedade civil desempenhou um papel importante na assistência de educação e saúde para as pessoas com deficiência, com o surgimento das Sociedades Pestalozzi (década de 1930) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), nos anos 1950. Ainda na década de 1950, o surto de poliomielite levou à criação de centros de reabilitação física, no Brasil.

O poder público começou a voltar os olhos para a educação especial somente a partir de 1957, com a realização de ações nessa área, como as campanhas destinadas a atender a cada uma das deficiências – como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb), seguida da instalação do Instituto Nacional dos Surdos (Ines).

A partir dos anos 1960, a Educação Especial passou a ser objeto da legislação e, mais intensamente, de programas e ações no âmbito do poder público. Nesse sentido, um passo significativo foi a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024/61), que instituiu a educação especial como uma modalidade de ensino, denominada, na época, "educação dos excepcionais".

Em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692/71) estabeleceu a educação das pessoas com deficiência física, mental e dos superdotados como um caso da rede regular de ensino – visão esta que foi reforçada por uma deliberação do Conselho Federal de

Educação no ano seguinte, que caracterizava a educação dos "excepcionais" na linha da escolarização.

A incorporação da educação especial ao escopo das políticas e ações governamentais não modificou o modelo assistencialista e a visão segmentada das deficiências predominantes ao longo do século XX. Assim, nos anos 1970 e 1980, prevaleceu a concepção de que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência deveriam ocorrer em um mundo à parte.

Cabe destacar que nesse período, a exemplo do que já ocorria nas décadas anteriores, os movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes continuaram a se destacar, tanto no atendimento quanto na influência dos rumos das políticas.

Paralelamente, as pessoas com deficiência começavam a se organizar em associações pela defesa e garantia de seus direitos, o que resultou no chamado "movimento político das pessoas com deficiência" o qual ganhou visibilidade na década de 1970, dando origem às associações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência, em contraposição às instituições assistenciais.

Com o aumento da visibilidade do movimento – em meio ao processo de redemocratização política do Brasil e da promulgação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, pela Organização das Nações Unidas (ONU) –, as pessoas com deficiência conquistaram espaço como agentes políticos ativos.

Assim, entre as décadas de 1980 e 1990, as pessoas com deficiência passaram, elas próprias, a participar de comissões, fóruns e movimentos, a fim de assegurar o direito de serem reconhecidas e respeitadas em suas necessidades de convívio social com as demais pessoas.

Nos anos 1990, a ascensão do ideário dos direitos da infância somou-se aos preceitos da universalização do atendimento educacional, tendo em vista a igualdade e a equiparação das oportunidades educacionais para todas as crianças. Assim, progressivamente, a ideia da inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular e na sala de aula comum foi ganhando espaço nos textos legais e nas políticas públicas. No pano de fundo, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 vie-

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ram enfatizar o direito de toda criança ao ensino regular.

Paralelamente, no plano internacional, o debate educacional era marcado pela mobilização em prol da universalização do acesso à educação e cujo marco foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Jomtiem, na Tailândia, em 1990.

No campo da deficiência, a defesa da inclusão educacional na escola comum ganhou corpo com a Declaração de Salamanca, documento que resultou da Conferência Mundial de Necessidades Especiais realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na cidade espanhola de Salamanca, em 1994. Apesar disso, em 1994, na contramão da tendência internacional e do incipiente movimento nacional pela inclusão, a Política Nacional de Educação Especial enfocava o modelo clínico da deficiência: ou seja, as características físicas, intelectuais e sensoriais dos estudantes com deficiência eram consideradas como impedimentos para que a escolariza-

Declaração Mundial sobre Educação para Todos

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

3. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

4. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

(Artigo 3)

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Declaração de Salamanca e a Estrutura de Ação em Educação Especial

"O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados."

(Introdução, Item 3)

ção deles ocorresse na sala de aula comum. A política definia, então, as escolas especiais e as salas especiais como os espaços de atendimento aos estudantes com deficiência.

Dois anos mais tarde, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) avançava no sentido contrário da Política, indo em direção à inclusão, ao preconizar que a educação dos "portadores de necessidades especiais" deve-se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino. Nessa medida, a LDB representa um significativo avanço ao alterar a concepção de inserção dessas pessoas no sistema educacional da integração para a inclusão.

Em 1999, foi dado um novo passo no sentido da inclusão com a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, que estabelecia a matrícula compulsória das pessoas com deficiência na escola regular.

A partir daí, passou a se fortalecer, progressivamente, a perspectiva inclusiva no plano das leis, normas e diretrizes oficiais, bem como no das políticas de educação. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE-CEB nº 2/2001); nos anos seguintes, um conjunto de leis,

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

normas e diretrizes garante apoio a essas Diretrizes.

A ascensão da inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular se deu num cenário em que se fortalecia a visão de que a escola deveria ser um espaço capaz de garantir o atendimento a toda diversidade humana.

Foram criados, então, órgãos de governo, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC e órgãos nas administrações estaduais e municipais, responsáveis pela implementação de programas e ações destinados a transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Paralelamente, desencadearam-se, então, o amplo processo de formação de gestores educadores em todo o país para a garantia de acesso de todos à escola, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. É nesse contexto que surgiram, por exemplo, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e as ações para promover a acessibilidade nos prédios escolares.

No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, e da qual o Brasil é signatário, fortaleceu o paradigma da educação inclusiva no sistema regular de ensino.

O efeito mais visível das diretrizes e políticas voltadas à promoção da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular é o aumento da matrícula das pessoas com deficiência nesse sistema de ensino.

Os dados do Censo Escolar MEC-Inep apontam que, em 2014, havia 886,8 mil estudantes com deficiência matri-

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

"Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos."

(Resolução CNE-CEB nº 2/2001, Artigo 2º)

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

"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."

(Artigo 24)

culados, frequentando a educação básica no Brasil, dos quais 78,7% (698,7 mil) em turmas comuns. A título de comparação, no ano de 1998, havia 200 mil pessoas matriculadas na educação básica, das quais apenas 13% frequentavam uma escola regular.

Enquanto as matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns estão aumentando, as escolas e salas especiais vêm perdendo alunos, progressivamente: em 2005, elas atendiam a 59% dos estudantes com deficiência da educação básica (375,4 mil alunos); em 2015, sua participação no total de matrículas de estudantes com deficiência caiu para 21% (188 mil).

Alagoas ocupa uma posição de destaque nesse cenário, com uma das mais elevadas taxas de inclusão de estudantes com deficiência do país, de acordo com o Censo Escolar. Na Educação Básica, o estado apresenta uma taxa de 98% – atrás apenas de Acre, Espírito Santo, Rio Grande do Norte e Roraima (100%) e empatado com Piauí e

ANO	TOTAL	ESCOLA REGULAR CLASSE COMUM	ESCOLA ESPECIALIZADA CLASSE ESPECIAL
2005	640.317	262.243	378.074
2010	702.603	484.332	218.271
2014	886.815	698.768	188.047

Fonte: MEC-Inep (2014).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Amazonas. A média nacional é de 79%, mas, considerando apenas o sistema público de ensino, ela cai para 51%.

Na Educação Infantil, a taxa de inclusão de alunos com deficiência em Alagoas é de 99%, ante a uma média nacional de 77%. A taxa é inferior apenas à praticada no Acre, Espírito Santo e Rio Grande do Norte, todos com 100%.

Outro dado relevante para mensurar o avanço da inclusão é o número de escolas regulares que atendem a estudantes com deficiência: passou de 45.072 (2005) para 107.300 (2014). Em 2014, do total de escolas, 90.657 são públicas. Paralelamente, a qualificação docente também melhorou na última década; segundo o Censo Escolar, o número de professores com formação em Educação Especial, em 2014, era 97.459, total 189% maior do que de 2005 (39.350).

Apesar dos avanços, são significativos os desafios que se colocam em relação à inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, especialmente para os mais pobres. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com base em estudo realizado com dados do programa BPC na Escola, do total de beneficiários do BPC com deficiência até 18 anos, 47% estavam fora da escola, em 2010.

A permanência desses estudantes na escola é outro desafio, como revelam as estatísticas oficiais. Embora, em termos gerais, a matrícula tenha aumentado, o número de estudantes com deficiência tende a diminuir conforme avançam os níveis de ensino. Ou seja, a quantidade deles tende a ser maior na educação infantil e no ensino fundamental do que no ensino médio. Por exemplo, em 2014, havia 652.473 matrículas no ensino fundamental e 57.754 no ensino médio, aponta o Censo Escolar.

Tamanha discrepância está associada a barreiras impostas pelo atendimento ainda inadequado às crianças, adolescentes e jovens com deficiência, o que dificulta ou mesmo inviabiliza o avanço nos estudos com aprendizagem – e remete à necessidade de se fortalecerem as práticas pedagógicas inclusivas, focadas nas potencialidades de cada estudante.

Além disso, para alcançar a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de atendimento a crianças e adolescentes com deficiên-

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

cia, que prevê a universalização do atendimento escolar na faixa etária de quatro a 17 anos, o Brasil terá de intensificar o esforço no sentido de incluir mais estudantes no ensino regular. Se o atual ritmo de crescimento se mantiver até 2024, quando termina o PNE, o país ficará abaixo da meta, com uma taxa de atendimento de 92%.

Intensificar o esforço, nesse cenário, significa ampliar e qualificar os investimentos em ações capazes de qualificação do ensino e da aprendizagem, o que envolve a formação de professores e demais educadores e a garantia de oferta do Atendimento Educacional Especializado e demais recursos, estratégias para a promoção da acessibilidade e permanência na escola.

Plano Nacional de Educação (2014-2024)

"Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados".

(Meta 4)

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial e a educação inclusiva são regidas por um conjunto de instrumentos legais e normativos nacionais e internacionais, que a fundamentam.

No plano internacional existem diversas convenções e declarações, especialmente a partir da década de 1980, das quais o Brasil é signatário e cujos princípios foram incorporados à legislação nacional.

A legislação brasileira remonta à década de 1960, período em que a educação das pessoas com deficiência começou a ser enfocada como objeto de ações do poder público.

Ao longo do tempo, a legislação acompanhou as mudanças da concepção de deficiência, funcionando, no período atual,

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

como fundamento às políticas e ações destinadas à promoção da inclusão, nas mais diversas dimensões, especialmente na educação.

INTERNACIONAL

1989
Convenção sobre os Direitos da Criança
Afirma que a criança com deficiência deve desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade e favoreçam sua autonomia e participação ativa na comunidade.

1990
Declaração Mundial de Educação para Todos
Enfatiza a necessidade de os Estados tomarem medidas para garantir a igualdade de acesso à educação por parte das pessoas com deficiência no sistema educativo.
Afirma que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial.

1994
Declaração de Salamanca
Propõe Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.
Trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais e oferece orientações para ações regionais, nacionais e internacionais relativas à Educação Especial.

1999
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência da ONU – Convenção da Guatemala
Afirma que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.
Define a discriminação como diferença ou exclusão que impeça as pessoas com deficiência de exercerem seus direitos e liberdades. Promulgada no Brasil por meio do Decreto 3.956 de 2001.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

2006

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU

Os Estados-Partes reconhecem o direito à educação das pessoas com deficiência. Para torná-lo efetivo, devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Os Estados-Partes devem assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência. Devem ser tratadas em igualdade de condições; em locais com adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; devem receber o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral. As medidas de apoio individualizadas e efetivas precisam ser adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Promulgada no Brasil com seu Protocolo Facultativo, por meio do Decreto 6.949 de 2009.

FEDERAL

1961

Leis de Diretrizes e Bases (nº 4.024/61)

Explicita, nos seus artigos 88 e 89, o enquadramento da "educação de excepcionais", se fosse possível, no sistema geral de ensino e que a iniciativa privada receberia um tratamento especial por meio de bolsas, empréstimos ou subvenções.

A expressão "enquadrar-se no sistema geral de ensino" deixa transparecer a intenção de transferir para a iniciativa privada o compromisso do atendimento aos chamados "alunos especiais" mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Na época, a maioria das instituições especializadas pertencia à rede privada.

Em 1962, o Plano Nacional de Educação destina, por meio do Fundo Nacional de Ensino Primário, 5% de recursos para a educação de excepcionais e bolsas de estudos, preferencialmente para assistir

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

crianças deficientes de qualquer natureza.

1971
Lei de Diretrizes e Bases (nº 5.692/71)
Explicita que a educação do deficiente como um caso do ensino regular e como condição para o desenvolvimento da sociedade. O Artigo 9º prevê "tratamento especial aos excepcionais".
Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus que tiveram início várias ações voltadas à Educação Especial. Uma delas foi a solicitação do Ministério da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação "no sentido que forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais". A demanda resultou no Parecer nº 848/72.

1972
Parecer nº 848/72 – Conselho Federal de Educação
O Conselho Federal de Educação caracteriza, por meio de parecer, a "educação dos excepcionais" como uma linha de escolarização, ou seja, uma linha de educação escolar. No entanto, paralelamente à manifestação do Conselho, um conjunto de portarias ministeriais na área de assistência define a clientela da educação especial, posicionando-se segundo uma concepção terapêutica – ou seja, diferente daquela preconizada pela portaria do Conselho.

1986
Portaria Cenesp - MEC nº 69
Muda a nomenclatura "alunos excepcionais" para "alunos com necessidades educacionais especiais".

1988
Constituição da República Federativa do Brasil
Aborda os direitos das pessoas com deficiência em diversos artigos, proibindo, entre outras ações, a "discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência".
Reafirma outros direitos, como: "todos são iguais perante a lei" e "educação é direito de todos e dever do Estado e da família".

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

O princípio da igualdade nas condições de acesso e permanência na escola norteia os artigos.
O dever do Estado sobre a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", consta do inciso III do Art. 208.

1989
Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Lei nº 7.853/89
Define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, com ênfase na atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

1990
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90
Define os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, incluindo em seus artigos "os que têm deficiência", estabelecendo que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".
Assegura, ainda, o atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), e o atendimento especializado às crianças e adolescentes portadores de deficiência.

1994
Política Nacional de Educação Especial
Orienta o processo de integração, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular apenas àqueles estudantes que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares do ensino comum no mesmo ritmo dos demais estudantes.

1996
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96
Estabelece como dever do Estado a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com necessidades espe-

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ciais, preferencialmente na rede regular de ensino.
Segundo essa lei (Art. 59), cabe à instituição de ensino assegurar ao estudante acesso a "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" e "terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados".

1999

Decreto nº 3.298/99 – Regulamentação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

Adota o conceito de inclusão, tornando-se, por isso, um marco.
Define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando seu caráter complementar ao ensino regular.
Destaca, no capítulo VII, que o aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

2001

Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica – Resolução MEC-CNE-CEB nº 2

Preconizam, de maneira clara, que a inclusão de estudantes com deficiência não se resume à sua permanência física nas escolas, mas envolvem a revisão de concepções e paradigmas, tendo em vista o desenvolvimento do potencial dessas pessoas.
Essas diretrizes determinam que haja flexibilização e adaptação dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação, respeitando diferenças e atendendo às necessidades do educando especial.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial – Parecer CNE-CEB nº 17/01

Ampliam o caráter da Educação Especial como modalidade de atendimento complementar ou suplementar à escolarização, admitindo, ao mesmo tempo, que a educação especial substituísse o ensino regular, não potencializando, por isso, a inclusão educacional.

As diretrizes tratam da terminalidade e da necessidade de apoio intenso e contínuo, bem como de adaptações curriculares significativas, com horizonte definido.

Preconizam que as escolas devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva das pessoas com deficiência.

Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2014 – Lei 10.172/01

Destaca que um dos grandes avanços da década (2001-2011) deveria ser a construção de uma escola inclusiva, capaz de garantir o atendimento à diversidade humana.

2002

Lei nº 10.436/02 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão. A portaria MEC 2.678 28 recomenda seu uso em todo o território nacional. A lei foi regulamentada em 2005, por meio do Decreto nº 5.626/05.

2006

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Iniciativa conjunta da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e Unesco para fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas aos direitos humanos, inclusive aqueles das pessoas com deficiência.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

2007

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Traz como um de seus eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado no âmbito da Educação Especial.

Estabelece o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício Prestação Continuada (BPC).

Decreto nº 6.094/07 – Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

Fortalece a inclusão educacional nas escolas públicas, estabelecendo a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

2008

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Preconiza o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares.

É o resultado das discussões promovidas pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 555/07 e composto por professores-pesquisadores da área da educação especial, sob a coordenação do MEC.

2009

Resolução MEC-CNE-CEB 4 – Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica

Estabelece que o AEE pode ser ofertado em escolas, bem como em centros públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (Art. 5º).

Responsabiliza o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino com os princípios de

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

igualdade de condições para acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola.

2012
Lei do Autismo – Lei nº 12.764/12
Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Reconhece os sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade.

2014
Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei nº 13.005/14
A Meta 4, sobre Educação Especial, estabelece que a educação para os alunos com deficiência seja oferecida "preferencialmente" no sistema público de ensino. O texto gera polêmica e ambiguidade quanto ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, pois abre espaço para que os estudantes com deficiência permaneçam matriculados apenas em escolas especiais.

2015
Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146/15
Reitera o direito de igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência em relação às demais pessoas.
Trata a educação como direito, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo da vida, tendo em vista o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
Atribui às instituições de ensino públicas e privadas a responsabilidade de adotar as medidas de apoio, práticas pedagógicas e ofertar os profissionais necessários para propiciar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência, sem cobrança de valores adicionais.
Entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ESTADUAL E MUNICIPAL

1998
Lei Estadual nº 6.060/98
Dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) como Língua oficial, na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas.

2006
Lei Municipal nº 5.549/06
Assegura matrícula para o estudante portador de necessidades especiais, na escola municipal mais próxima de sua residência.

2012
Lei Municipal nº 6.333/12
Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de Maceió, que preconiza a necessidade de aprofundar a política de inclusão no município, apesar da progressiva ampliação do atendimento evidenciada pelo aumento do número de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

2016
Resolução CME nº 1/16
Estabelece normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica pública e da privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Maceió – Alagoas.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Resolução CME-Maceió 1/16

A oferta de Educação Especial deverá basear-se nos seguintes princípios:

I – da inclusão, voltado para o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades do estudante, bem como de suas necessidades específicas de educação na ação pedagógica;

II – da diversidade: acolhe diversos grupos e respeita o igual valor de todos não obstante as diferenças neles percebidas;

III – da igualdade de condições para acesso à escola e permanência, garantindo formação acadêmica e profissional na perspectiva da educação inclusiva;

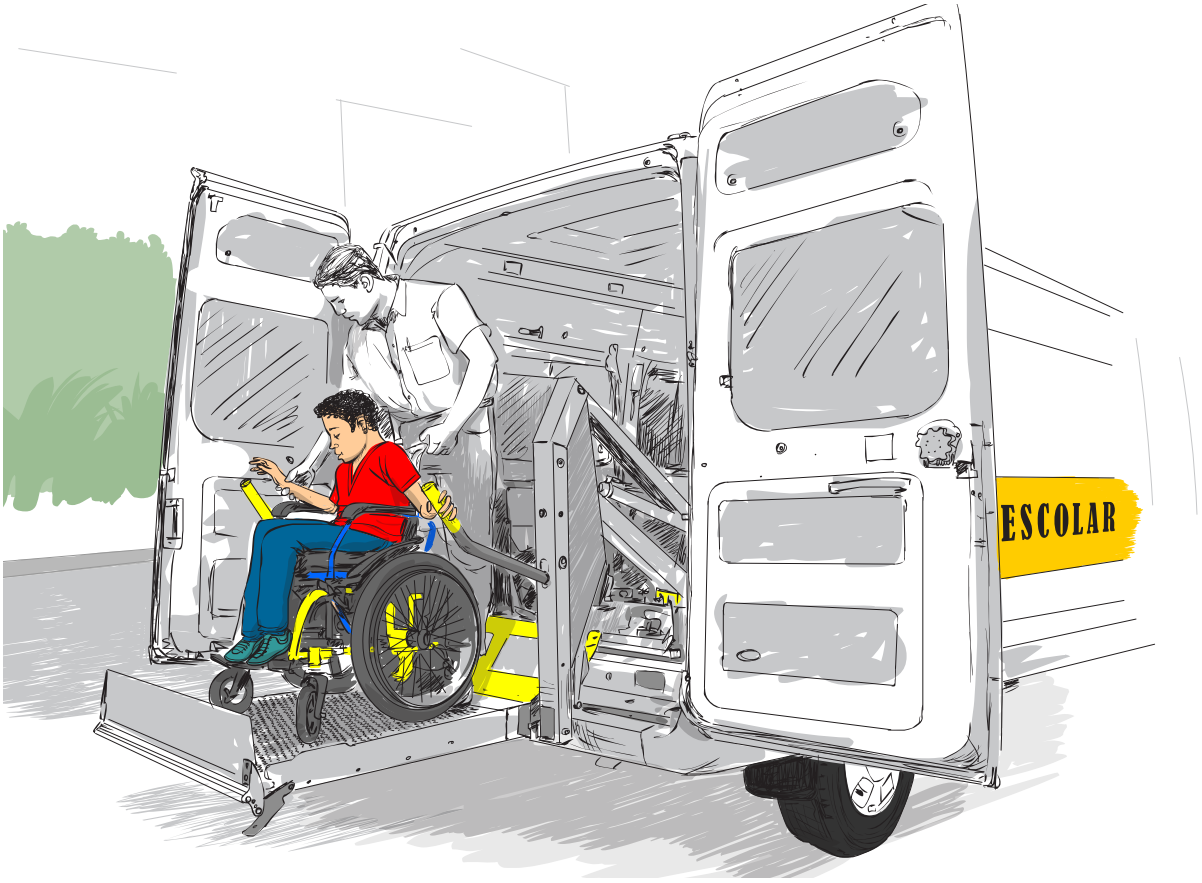
IV – da dignidade humana e da observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

V – da busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais, no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

VI – do desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

(Artigo 8)



Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

A ESCOLA COMO FUNDAMENTO DA INCLUSÃO[1]

CLAUDIA WERNECK[2]

A escola é o começo de tudo. Se ela não alterar seus princípios, adeus, sociedade inclusiva. Refiro-me aos princípios da inclusão, que nada mais são do que os princípios da democracia. E não existe democracia sem educação, nem educação sem democracia. Por isso, é correto afirmar que toda criança pode e deve ser educada. E, ainda, que toda aprendizagem é legítima.

Na escola inclusiva só existe uma educação. Educar adultos e crianças é uma coisa só, porque educar é um processo interativo e dinâmico. Educar serventes e diretores de determinada escola também é uma coisa só. É a permanente educação do humano. A inclusão não exclui ninguém do infinito significado do conceito de educar.

Partindo da premissa de que quanto mais a criança interage, espontaneamente, com situações diferenciadas mais ela adquirirá o genuíno conhecimento, fica fácil entender por que a segregação não é prejudicial apenas para o estudante com deficiência.

A segregação prejudica todos, porque impede que as crianças das escolas regulares tenham oportunidade de conhecer a vida humana com todas as suas dimensões – e desafios. Sem bons desafios, como evoluir?

Evoluir é perceber que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes! Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos.

A inclusão, portanto, contrapõe-se à perspectiva da inserção pela integração.

A integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que têm origem no princípio da normalização.

Normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. Significa dar a ela o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e

1 Artigo composto a partir de capítulos "Escola só é escola se for transformadora", "Inclusão Não É Integração", "Benefícios para Todos" e "A Inclusão é incondicional" do livro WERNECK. C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

2 Jornalista e Diretora da ONG Escola de Gente - Comunicação em Inclusão.

atendidas pela sociedade.

Na área da educação, normalizar é oferecer ao aluno com necessidades especiais recursos profissionais e institucionais adequados, para que ele desenvolva seu potencial como estudante, pessoa e cidadão.

INTEGRAÇÃO (OU INSERÇÃO PELO SISTEMA DE CASCATAS):

O sistema de cascatas é organizado a partir do conceito de corrente principal, conhecido como *mainstream*. O objetivo da corrente principal é proporcionar ao aluno um ambiente o menos restritivo possível, pois ninguém aprende quando não tem liberdade e não se vê valorizado globalmente .

O processo de integração por meio da corrente principal é definido pelo chamado sistema de cascatas. Nele, todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela. Podem descer ou subir na cascata, em função de suas necessidades específicas, contemplando possibilidades que vão desde a inserção do estudante na classe regular (com material especial e assistência do professor) ao ensino em domicílio, nos casos mais graves.

INCLUSÃO (OU INSERÇÃO PELO SISTEMA DE CALEIDOSCÓPIO):

A inclusão questiona o conceito de cascatas em sua proposta de inserção da pessoa com necessidades educativas especiais no ensino. A objeção é que o sistema de cascatas tende para a segregação dessas pessoas. Por quê? Porque um sistema que admite tamanha diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem "acompanhar a turma" no ensino regular não força a escola a se reestruturar para mantê-los.

Nos termos de Mantoan:

> Na inclusão o vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos. A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo.

Inclusão é, assim, o termo utilizado por quem defende o sistema caleidoscópio de inserção. Trata-se de uma metáfora criada por educadores

canadenses que têm se destacado internacionalmente como pioneiros da luta pela inclusão.

No sistema de caleidoscópio não existe uma diversificação de atendimento. A criança entrará na escola, na turma comum do ensino regular e lá ficará. Caberá à escola achar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. A inclusão não admite diversificação pela segregação. Tende para uma especialização do ensino para todos.

Por isso, a metáfora da inclusão é o caleidoscópio, pequeno instrumento que só funciona quando tem todos os pedaços e, com eles, forma figuras complexas que nunca se repetem.

PARA ALÉM DAS CONDIÇÕES E LIMITES

O mais polêmico princípio de todos os princípios da inclusão é ser ela incondicional. Este é o ponto básico.

Enquanto se pensa na inserção de uma criança com deficiência considerada leve ou moderada na escola regular, tudo bem. Mas, e quando se trata de inserir um adolescente com comprometimentos múltiplos e severos? Aí pode surgir a justificativa de que aquele caso é uma exceção. Correto, mas então não se pode dizer que ocorre a inclusão, porque a inclusão não admite exceções.

Chegar à inclusão é um processo individual e, portanto, para muitos, solitário. Quase todo processo de busca do conhecimento é solitário. Mesmo que duas pessoas tenham vivenciado situações idênticas e obtido informações na mesma fonte sobre determinado assunto, nunca estarão no mesmo patamar de conhecimento.

Quando o tema "ameaça", alguns indivíduos se tornam "impermeáveis" a ele, como que para se protegerem das aflições que uma mudança de paradigma pode causar.

Qual a saída? Continuar provendo pais e profissionais com estímulos que lhes solicitem pensar sobre o tema, embora ninguém garanta que daí advenham as transformações necessárias. O conhecimento se constrói e se transforma conforme o indivíduo vai tendo oportunidades de confrontá-lo com novos dados, que contradigam o que ele já sabia.

Nesse sentido, é fundamental que familiares, profissionais e autoridades estudem os conceitos de escola inclusiva. Um folheto sobre educação

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

inclusiva editado pela National Down Syndrome Society, uma associação norte-americana de pais e pessoas com síndrome de Down, reúne os seguintes conceitos, resumidos a seguir:

A) O objetivo da inclusão é preparar os estudantes para se tornarem adultos produtivos, como membros de sua comunidade.
B) Como prática, a inclusão é um processo educacional por meio do qual todos os estudantes, incluindo os com deficiência, são educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada, em instituições de ensino regular, na vizinhança de sua casa.
C) Inclusão plena significa conscientizar-se de que estudantes com síndrome de Down [e outras deficiências] são parte do sistema regular de ensino, mesmo quando seus objetivos e necessidades diferem do resto da classe.
D) Parentes, educadores, irmãos, diretores e professores são parceiros no processo de inclusão e devem trabalhar juntos para que ele seja bem-sucedido.
E) Incluir uma criança com necessidades especiais não é deixá-la em classes especiais e só levá-la para a classe regular na hora dos assuntos não acadêmicos.
F) Incluir não significa deixar o estudante com necessidades especiais numa sala de aula sem o suporte adequado.
G) O sucesso da inclusão depende da avaliação constante do processo, da flexibilidade da equipe multidisciplinar para alterar programas e do apoio da família, da escola e da comunidade.
H) Quando o processo de inclusão na escola é bem conduzido, as pesquisas mostram que os benefícios são amplos: amizades se desenvolvem, estudantes sem deficiência aprendem a apreciar as diferenças e aqueles com deficiência se tornam mais motivados. A comunidade ganha.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

4

A INCLUSÃO NO DIA A DIA DA ESCOLA

Na perspectiva da educação inclusiva como materialização do direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação social, o desafio que se apresenta é atender a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, o que exige, no âmbito da rede municipal de ensino de Maceió, uma política efetiva de inclusão.

Garantir aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e superdotação/altas habilidades o acesso à formação escolar dentro de sala de aula comum, o atendimento educacional especializado dentro da escola comum ou fora da instituição escolar em instituições especializadas e serviços é, na prática, a concretização desta política. Cabe ressaltar que, embora seja imprescindível, o atendimento especializado não é substitutivo ao sistema regular de ensino.

Nesse contexto, surgem muitas dúvidas e questionamentos entre os integrantes das equipes escolares. O que fazer quando um estudante com deficiência se matricula? Como recepcioná-lo? Como promover sua socialização? Como criar condições adequadas para que ele possa desenvolver seu potencial e avançar na aprendizagem?

Responder a essas perguntas é o objetivo desta seção. Aqui, o professor, o gestor e demais profissionais da escola receberão informações, todas baseadas em documentos oficiais orientadores para a Educação Especial, sobre os procedimentos a serem adotados em relação a esses estudantes.

O ACOLHIMENTO

Em primeiro lugar, é preciso conhecer a criança, procurando enxergá-la independentemente de sua deficiência, buscando informações com familiares e/ou responsáveis, bem como com os profissionais que a acompanham, e, em especial, observando atentamente sua conduta na creche ou na escola.

Nesse sentido, é importante que ou o professor ou o coordenador pedagógico da escola se informe, com os familiares, se a criança é atendida em alguma instituição ou por profissionais, para que, em seguida, entre em contato com eles com o propósito de obter informações sobre suas características, seus hábitos e os tratamentos realizados e se recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Essa atitude é fundamental, a fim de possibilitar uma compreensão

mais aprofundada da criança e uma avaliação mais qualificada de seu potencial de aprendizagem. Esse passo é importante para se evitarem fatalistas ou equivocadas conclusões quanto às habilidades que ela irá desenvolver, aos conhecimentos que será capaz de construir e ao nível acadêmico que irá alcançar.

As informações a respeito do contexto de vida da criança, as características de sua deficiência, suas condições sociofamiliares, as relações que estabelece com as pessoas à sua volta, os atendimentos que lhe foram destinados e a trajetória escolar percorrida antes do seu ingresso na instituição ajudarão o professor e a escola a estabelecerem um plano de trabalho realista e coerente com as necessidades dessa criança, considerando suas características, mas, sobretudo, valorizando suas potencialidades.

Outro aspecto a ser observado pelos educadores no ingresso de um estudante com deficiência na escola diz respeito à maneira como ocorrerão seu acolhimento e sua adaptação.

A mudança de ambiente e da rotina gerada pela ida à escola pode ser vivenciada pela criança como uma separação, gerando medo e angústia. É importante, então, apresentar a ela e à sua família o espaço físico da instituição, os materiais disponíveis para uso da criança e as pessoas que trabalham na escola.

Dependendo do tipo de deficiência e das características do estudante, varia o grau de dependência em relação aos adultos. Por isso, toda a equipe da escola deve ser informada do quadro da criança e de suas necessidades, para que esteja aberta a auxiliá-la, quando for necessário.

Por sua vez, os pais e/ou responsáveis devem ser informados sobre a proposta político-pedagógica, a rotina da instituição e as possibilidades que ela oferece para favorecer a inclusão do estudante.

O envolvimento e a participação da família são fundamentais para o sucesso da inclusão no ambiente escolar. É recomendável convidar os pais e responsáveis para colaborarem, fornecendo informações sobre a saúde e o desenvolvimento do estudante, seu comportamento e socialização em diversos ambientes.

Além disso, com base na sua experiência e convívio com a criança, os pais e responsáveis podem dar sugestões e fazer propostas relevantes para que a escola se adapte às demandas e necessidades de seu filho.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

CRIANDO UM AMBIENTE FAVORÁVEL

Ao ingressar na escola, um ambiente novo, com adultos e crianças desconhecidas, o estudante com deficiência pode se sentir inseguro, ou mesmo abandonado. Ele pode precisar de um tempo para perceber que poderá estabelecer laços afetivos seguros e confiáveis com essas pessoas.

O professor desempenha um papel fundamental nesse processo, podendo-se valer de diversas estratégias para recepcionar o estudante, o que, muitas vezes, envolve a adequação do espaço físico da sala de aula e da rotina da turma por causa das características, gostos e necessidades do novo estudante.

Na recepção do novo estudante na turma, devem ser consideradas suas especificidades na comunicação, locomoção, atividades de higiene e alimentação, no estabelecimento dos relacionamentos sociais e no aprendizado. Nessa etapa, estudante com deficiência precisa de aconchego e afeto, sentir-se acolhido, aceito naquele ambiente, sem restrições nem discriminações.

Essa não é uma tarefa fácil, já que, em muitos casos, o ingresso do estudante com deficiência na escola não se dá de modo simples e natural, podendo ser precedido de atitudes negativas por parte de integrantes da equipe da escola, dos pais dos outros estudantes e até mesmo da própria criança. Podem surgir insegurança e apreensão quanto à capacidade de adaptação, medo diante do desconhecido e do diferente, que, por sua vez, levam a sentimentos de recusa, rejeição e discriminação.

A superação desse cenário depende, essencialmente, da comunicação e troca de informações e impressões entre todos os envolvidos, inclusive a família e profissionais responsáveis pelos atendimentos especializados da criança. Dessa maneira, é possível identificar e colocar em prática medidas que favoreçam a adaptação e a inserção da criança no novo ambiente.

CONHECENDO ALGUMAS DEFICIÊNCIAS

Cada criança é única. Possui sua trajetória de vida, suas experiências na família e na comunidade em que vive e essas especificidades devem ser consideradas na recepção e acolhimento da criança. No entanto, além de buscar conhecer o novo estudante, é importante que a equipe da escola se informe sobre a deficiência.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Existe um conhecimento acumulado sobre as diversas deficiências, disponível em livros e estudos. Os profissionais que atendem ao estudante podem orientar e auxiliar a equipe da escola na identificação da literatura disponível.

Com o intuito de oferecer uma primeira aproximação aos profissionais das escolas, foram incluídas aqui as descrições de algumas características das deficiências mais comuns.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

A diversidade e a complexidade de condições que perpassam a Deficiência Intelectual (DI) têm levado a uma série de revisões do seu conceito, sem que se tenha chegado a um consenso.

De maneira geral, contudo, adota-se a caracterização da DI como um funcionamento intelectual inferior à média, em decorrência de uma alteração no funcionamento do cérebro causada por diversos fatores – de alterações genéticas a problemas no parto ou em outras fases da vida. Por vezes, as causas são desconhecidas.

A DI está associada a limitações em, pelo menos, duas entre as áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho) antes dos 18 anos de idade. Por isso, a pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldade para aprender, compreender e realizar atividades corriqueiras para outras pessoas.

SURDEZ

Caracteriza-se quando alguma das estruturas do ouvido apresenta uma alteração, ocasionando uma diminuição da capacidade de perceber o som. Geralmente, o deficiente auditivo comunica-se pela fala e apresenta uma perda auditiva de grau leve ou moderado.

A surdez também é ocasionada por alguma alteração nas estruturas do ouvido, ocasionando uma incapacidade em perceber o som. Em geral, o surdo se comunica por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e apresenta uma perda auditiva de grau severo ou profundo

Quanto ao período de aquisição da deficiência auditiva, há dois grupos:

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Congênito: quando o indivíduo já nasceu surdo, pré-lingual, ou seja, antes da aquisição da linguagem.

Adquirido: quando o indivíduo nasce ouvindo e perde sua audição no decorrer da idade, neste caso a surdez é pré-lingual ou pós-lingual, dependendo se o início tenha ocorrido antes ou depois da aquisição da linguagem.

De acordo com o Decreto Federal 5.626/05, as pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso a ambas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo.

DEFICIÊNCIA VISUAL (DV)

Abarca o espectro que vai da cegueira à baixa visão. A definição educacional considera cegas as pessoas que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta e necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O acesso à leitura e escrita dá-se, então, pelo sistema Braille.

As pessoas com baixa visão (anteriormente denominada visão parcial ou visão subnormal) utilizam seu potencial visual para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e a escrever. Existem grandes diferenças de possibilidades visuais, o que faz com que essas pessoas utilizem outros sentidos, além da visão, para a aprendizagem, aquisição de conceitos e construção do conhecimento – embora necessitem aprender a utilizar a visão da melhor forma possível.

A maior parte das pessoas com deficiência visual já nasce com essa condição, em decorrência de doenças ou congênitas ou hereditárias. Outras podem adquiri-la mais tarde. Se a criança torna-se deficiente visual depois dos cinco anos de idade, ela já terá desenvolvido, praticamente, todo seu potencial visual; poderá conservar imagens e memória visual. As crianças que nascem cegas ou perdem a visão muito cedo terão suas necessidades de aprendizagem diferentes daquelas das demais crianças.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

DEFICIÊNCIA FÍSICA (DF)

Refere-se à perda ou redução da capacidade motora em decorrência da falta de um membro (amputação), má-formação ou deformação (alterações no sistema muscular e esquelético). Também pode ser decorrência de lesão no sistema nervoso, o que causa alteração do tônus muscular. A DF pode ser temporária, recuperável, definitiva ou compensável.

A legislação brasileira (Decreto nº 3.298/1999, artigo 4º) define DF como alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Pode apresentar-se sob diversas formas: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções.

SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA (DMU)

A surdocegueira indica uma condição que soma as dificuldades da surdez e da cegueira. Por isso, é uma deficiência única, que requer uma abordagem específica para favorecer a pessoa com surdocegueira, assim como um sistema para lhe dar suporte.

A surdocegueira pode ser dividida em quatro categorias:

- indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos;
- indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos;
- indivíduos que se tornaram surdocegos;
- indivíduos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente; ou seja, não tiveram oportunidades para desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual pudessem construir uma compreensão de mundo.

Essas quatro categorias podem ser agrupadas em Surdocegos Congênitos ou Surdocegos Adquiridos. E dependendo da idade que a surdocegueira se estabeleceu no indivíduo este pode ser classificado como surdocego pré-linguístico ou surdocego pós-linguístico.

Muitas pessoas com surdocegueira congênita ou que a adquiriram precocemente têm deficiências associadas, podendo ser físicas e intelectuais.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

No que diz respeito à aprendizagem, as pessoas com surdocegueira costumam demonstrar dificuldade em observar, compreender e imitar o comportamento de membros da família ou de outros que venham a entrar em contato, por causa da combinação das perdas visuais e auditivas que apresentam.

Por isso, as técnicas "mão sobre mão" (a mão do professor é colocada em cima da mão do aluno, de forma a orientar o seu movimento; o professor tem o controle da situação); ou "mão sob mão" (a mão do professor é colocada embaixo da mão do aluno de modo a orientar o seu movimento, mas não o controla, convida a pessoa com deficiência a explorar com segurança) são importantes estratégias para o estabelecimento da comunicação com uma criança com surdocegueira.

É importante, porém, que o professor esteja atento à defesa tátil, ou seja, a forma como a criança experimenta e reage negativa e emocionalmente às sensações do tato.

Também é necessário incentivar e ensinar a pessoa com surdocegueira a usar sua visão e audição residuais, assim como outros sentidos, provendo-as de informações sensoriais necessárias que suscitem sua curiosidade.

A aprendizagem incidental ocorre com pouca frequência no caso de uma pessoa com surdocegueira. As perdas parciais ou totais dos sentidos de distância, ou seja, audição e visão, fazem com que a informação do meio chegue até ela entrecortada e, algumas vezes, sem nexo, o que faz com que a pessoa se retraia.

Por isso, a necessidade de ter uma pessoa para mediar e trazer essas informações de maneira integral e coerente, muitas vezes, é imprescindível.

A organização e o planejamento adequados são importantes para a inserção da pessoa com surdocegueira, favorecendo sua interação com outras pessoas e objetos. Isso a auxilia a realizar antecipações, obter pistas e escolher com quem quer estar e quais as atividades que deseja fazer.

Durante o processo de comunicação, o professor – ou outro interlocutor – tem a função de: antecipar o que vai acontecer ou o local em que vai acontecer a atividade; estimular a pessoa a se comunicar e explorar o ambiente; confirmar se ela está interpretando as informações; e a todo o momento comunicar o que ocorre no ambiente.

As pessoas com deficiência múltipla são aquelas que têm mais de uma deficiência associada. Trata-se de uma condição heterogênea, que identi-

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

fica certos grupos de pessoas, nos quais as associações de diversas deficiências afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social.

As características específicas apresentadas pelas pessoas com deficiência múltipla lançam desafios à escola e aos profissionais que com elas trabalham, no que diz respeito à elaboração de situações de aprendizagem a serem desenvolvidas. Esses alunos constituem um grupo com características específicas e peculiares e, consequentemente, com necessidades próprias. Nesse sentido, geralmente necessitam de atenção em dois aspectos fundamentais: a comunicação e o posicionamento.

No que diz respeito à comunicação, todas as interações e atividades de aprendizagem devem respeitar a individualidade e a dignidade de cada aluno. Alguns podem necessitar de um mediador para estabelecer contato com o meio, possibilitando o estabelecimento de códigos comunicativos entre o deficiente múltiplo e o receptor.

O mediador tem a responsabilidade de ampliar o conhecimento do mundo ao redor dessa pessoa, visando proporcionar-lhe autonomia e independência.

Todas as pessoas se comunicam, ainda que em diferentes níveis de simbolização e com formas de comunicação diversas; assim, considera-se que qualquer comportamento poderá ser uma tentativa de comunicação. Dessa maneira, é preciso estar atento ao contexto no qual os comportamentos e as manifestações ocorrem e sua frequência, a fim de melhor compreender o que o aluno tem a intenção de comunicar e responder.

No que diz respeito ao posicionamento, é indispensável que o estudante mantenha uma boa adequação postural, colocando-o sentado numa cadeira de rodas ou comum ou, ainda, deitado de maneira confortável em sala de aula. O objetivo é assegurar que ele possa fazer uso de gestos ou movimentos com os quais tenha a intenção de se comunicar e desfrutar das atividades propostas.

Não se pode esquecer, por exemplo, que muitas vezes o campo visual do estudante e mesmo sua acuidade visual podem influenciar os movimentos posturais de sua cabeça, pois irá tentar buscar o melhor ângulo de visão, aproveitando seu resíduo visual, inclinando-a ou levantando-a no intuito de adequar sua postura.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO/TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) era chamado Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), mas a denominação foi alterada, em maio de 2013, pelo "Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais".

O TEA agrupa Autismo, Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem outra especificação. Do TGD ao TEA há alterações no comportamento, na interação social e na comunicação. Portanto, há dois domínios do TEA: sociais/déficits de comunicação e interesses fixados e comportamentos repetitivos.

O déficit na comunicação e no desenvolvimento da linguagem varia de intensidade e gravidade, da ausência da fala até a fala hiperformal. No caso da ausência da comunicação verbal, há uma falta de intercâmbios corporais expressivos e, quando ocorre comunicação verbal, há carência nos intercâmbios da conversação.

Entre as crianças com autismo, 35% a 45% não chegam a desenvolver uma linguagem funcional e comunicativa, não pela incapacidade de pronunciar palavras ou construir sentenças, mas pelos aspectos semânticos da linguagem, na compreensão dos significados das palavras e na sua utilização social. É comum a inversão pronominal, como, por exemplo, referir-se a si próprio como "você" e aos outros como "eu". A ecolalia está presente em 85% dos sujeitos.

Principais Déficits Linguísticos:

- Uso excessivo de detalhes (quando quer referir-se a uma pessoa, por exemplo, tende a usar datas, idade, endereço ou número de telefone; perseverança em tópicos específicos).
- Interesse em assuntos específicos como ônibus, aviões, esportes e horários de trens, sendo difícil convencê-los a mudar de contexto.
- Mudanças inapropriadas de assunto (é difícil para uma pessoa com TEA manter-se em um assunto, principalmente quando este é introduzido por outra pessoa ou foge do seu interesse).
- Falta de estratégia para se recuperar de problemas durante os diálogos (quando a conversa sofre um "colapso" ou é interrompida abruptamente, não há uma retomada do diálogo por parte da pessoa com TEA).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Os estudantes com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento com a aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Para identificar os estudantes com altas habilidades/superdotação, entende-se que o conjunto de instrumentos pedagógicos pode ser utilizado para o reconhecimento de diferentes habilidades dos estudantes em diversas áreas do conhecimento, considerando as especificidades das altas habilidades/superdotação.

Essa prática de identificação traz o contexto da escola como foco de análise e a observação do professor, possibilitando: conhecer diferentes estratégias que alguns estudantes usam na resolução de problemas, revelar seus interesses e motivação; e avaliar conhecimentos e estilos de aprendizagem, subsidiando o trabalho educacional.

O objetivo dessa identificação não é rotular esses estudantes com altas habilidades/superdotação, mas verificar elementos individuais de aprendizagem para a elaboração de atividades e provisão de recursos específicos para eles. Não se busca um rendimento ou uma produção-padrão que homogeneíze os estudantes, mas que considere as diferenciações quanto aos interesses e habilidades e níveis de comprometimento com a tarefa; ou seja, as habilidades apresentadas são demonstradas em determinadas áreas e, ocasionalmente, vislumbradas em situações distintas.

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas comuns da rede pública de ensino tem o objetivo de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular: estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

São espaços físicos localizados nas escolas nas quais é realizado o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. É um espaço para o desenvolvimento de estratégias de

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

aprendizagem, tendo em vista a promoção do desenvolvimento e a inclusão desses estudantes na sala de aula, no ambiente escolar e, por fim, na sociedade.

Essas salas foram instituídas pelo MEC, em 2007 (Portaria nº 13/2007), e estão contempladas nas políticas públicas educacionais e para as pessoas com deficiência, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, a fim de apoiar a educação inclusiva.

Na Sala de Recursos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado por professores habilitados e especializados, que se valem dos materiais, equipamentos e mobiliário disponíveis. O atendimento é complementar ou suplementar à escolarização, tendo como objetivo promover: as condições de acesso; a aprendizagem; e a participação dos estudantes público-alvo da educação especial, no ensino regular. É, portanto, um instrumento essencial à plena inclusão dos estudantes com deficiência, TDG e altas habilidades/superdotação na escola comum.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

"Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola nos quais se realiza o atendimento educacional especializado para os estudantes com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar."

Fonte: MEC (2006).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

As Salas de Recursos também são os espaços escolares em que é implementado o serviço de Tecnologia Assistiva (TA); ou seja, os recursos e equipamentos que contribuem para melhorar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência, tais como: lápis, canetas e pincéis adaptados; impressões em Braille, teclados especiais para deficientes físicos etc.

TECNOLOGIA ASSISTIVA

"Tecnologia assistiva é um termo recentemente inserido na cultura educacional brasileira, utilizado para identificar todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão."

Fonte: MEC (2006).

OBJETIVOS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial, no ensino regular, em igualdade de condições com os demais estudantes.
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino.
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Fonte: BRASIL (2007).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço educacional específico, ofertado no âmbito da Educação Especial. Foi institucionalizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. De acordo com a legislação (Decreto nº 7.611/11), os sistemas de ensino têm obrigação de ofertá-lo.

Segundo as "Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica" do MEC, o público-alvo do AEE é composto por:

Estudantes com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotipias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil clássico, síndrome de Asperger,

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Segundo o Decreto 7.611/11

[...] serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), 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.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

(BRASIL, 2011)

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses), transtornos invasivos sem outra especificação.

Estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O objetivo do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para possibilitar autonomia e independência desses estudantes, na escola, em casa e nos demais espaços sociais, colaborando para eliminar barreiras que possam inviabilizar sua plena participação.

O AEE deve ser ofertado por professores especializados na área específica de atendimento, como: Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sistema Braille, soroban, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, comunicação alternativa, desenvolvimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, utilização de recursos óticos e não óticos, tecnologia assistiva e outros.

Esse atendimento especializado oferece aos estudantes com deficiência oportunidades de acesso ao conhecimento, aprendizagem, por meio do desenvolvimento de técnicas e atividades variadas e adequadas às suas necessidades. Para isso, utiliza recursos diferentes daqueles adotados na sala de aula comum, funcionando, portanto, como facilitador e ampliando as condições de participação e aprendizagem dos estudantes no ensino comum. Não se confunde, então, com reforço escolar.

Nesse contexto, o AEE é um serviço essencial para assegurar a inclusão escolar, valendo-se de diversas estratégias: programas de enriquecimento curricular, do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização; ajudas técnicas e tecnologia assistiva.

É, portanto, complementar e transversal ao ensino regular: ou seja, esses atendimentos não substituem as aulas comuns e devem ser ofertados, preferencialmente, no contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais na própria escola, em outro estabelecimento da rede de ensino ou em instituição especializada conveniada.

Assim sendo, a matrícula dos estudantes de educação especial deve ser computada duas vezes, na classe comum da rede pública de ensino e na

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

oferta de AEE.

A lei determina que o AEE conste do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, conforme previsto em resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 4/2009), que estabelece a organização do

A ORGANIZAÇÃO DO AEE NA ESCOLA

I – sala de Recursos Multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos estudantes;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, elaboração dos objetivos a serem alcançados, as atividades a serem desenvolvidas e definição dos recursos necessários;

V – professores para o exercício do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor-intérprete da Língua Brasileira de Sinais, instrutor/professor de Libras, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Fonte: MEC (2006).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

COMPETÊNCIAS DA ESCOLA
IMPLANTAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA A OFERTA DE AEE

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica e a Nota Técnica, ambas do MEC, preconizam:

a) contemplar, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;

b) construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;

c) matricular, no AEE realizado em Sala de Recursos Multifuncionais, os estudantes público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os estudantes de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;

d) registrar, no Censo Escolar MEC-Inep, as matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola;

e) efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a coordenação pedagógica, a gestão escolar e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos estudantes; assim como a necessidade de adquirir ou fazer adequação de materiais;

f) estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos estudantes, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;

g) promover a participação dos estudantes nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.

Fonte: MEC (2010); CNE-CEB (2009).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

AEE na escola de ensino regular.

O desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado na escola envolve diversos aspectos de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade:

a) Carga horária para os estudantes do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas.
b) Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE.
c) Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando for necessário.
d) Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular, coordenador pedagógico e a formação continuada de toda a equipe escolar.
e) Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários.
f) Oferta de vagas no AEE para estudantes matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme a demanda.
g) Registro anual no Censo Escolar MEC-Inep das matrículas no AEE.
h) Os professores para atuação nas salas de recursos multifuncionais devem ter formação inicial que os habilite para exercício da docência e formação continuada na educação especial.

As ações e atividades realizadas no AEE são individualizadas para cada estudante, visando apoiá-los na construção de sua autonomia e independência, conforme as especificidades de cada um.

No início do acompanhamento, o professor faz um estudo de caso, que visa construir o perfil do aluno para subsidiar a elaboração do plano de AEE. O estudo deve definir com clareza os objetivos a serem alcançados tanto na Sala de Recursos Multifuncionais quanto na sala de aula. Ele propõe ações em parceria com o professor de sala de aula e planeja atividades a serem desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais. A família também deve ser orientada quanto à adequação, ao uso de materiais e aos encaminhamentos.

Ao longo do acompanhamento, o plano de AEE é desenvolvido mediante avaliação da evolução do aluno, realizada pelo professor durante as atividades, a fim de verificar sua evolução ou necessidade de reformulação.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Outra atribuição do professor de AEE é realizar observações na sala de aula comum e na família, para aprofundar seu conhecimento sobre os estudantes que atende e verificar os efeitos do trabalho desenvolvido. Na observação em sala de aula, o professor do AEE deve considerar diversos aspectos:

– a organização e a gestão da sala de aula;

– a participação do estudante no recreio, nas brincadeiras, nas atividades realizadas na biblioteca e no laboratório de informática;

– a relação do estudante com o conhecimento ministrado na sala comum;

– a necessidade de usar ou não recursos, equipamentos e materiais para acessibilidade ao conhecimento;

– o desempenho em atividades individuais, em pequenos grupos ou em grupos maiores e, ainda, a forma como interage com os colegas;

– o desempenho do estudante nas atividades domiciliares, bem como sua relação com o ensino e com os conteúdos escolares ao observar a família.

Também cabe ao professor de AEE observar as práticas do professor da sala comum e o espaço físico da sala, criando, quando for necessário, materiais de apoio e prestando orientações.

ETAPAS DE TRABALHO DO AEE COM O/A ESTUDANTE

Na Sala de Recursos Multifuncionais, o trabalho deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante na eliminação das barreiras que dificultam sua aprendizagem:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE ao estudante.
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento ao estudante.
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis.
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, língua portuguesa para estudantes surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular.

Fonte: MEC (2010); CNE (2009).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES DO/A PROFESSOR/A DE AEE

a) Identificação das habilidades do aluno e definição de resultados desejados. Com base nisso, é feito um levantamento dos materiais e equipamentos necessários e elaborado um plano de atuação individualizado.
b) Definição do tipo e do número de atendimentos necessários.
c) Transcrição, adaptação, elaboração de materiais, de acordo com as necessidades do aluno.
d) Aquisição de softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros.
e) Verificação da funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos avaliados quando necessários.
f) Orientação, ensino do uso e aplicação de recursos, materiais e equipamentos aos estudantes, pais e professores nas turmas do ensino regular.
g) Formação continuada para professores/as de atendimento educacional especializado, professores do ensino comum e a comunidade escolar como um todo.

Fonte: Brasil (2015).

PROFESSORES E PROFISSIONAIS DE APOIO AO AEE

Os estudantes com deficiência matriculados nas escolas comuns poderão necessitar, dependendo de sua condição, de profissionais especializados para apoiá-los nas atividades didáticas, dentre eles o professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras), o intérprete de Libras, professor bilíngue (português-Libras) e os auxiliares de sala.

O intérprete de Libras atua na sala de aula comum, interpretando as situações que ocorrem durante a aula para os estudantes surdos. Já o professor ou instrutor de Libras atua no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ATRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

a) atuar em sala de aula e eventos ligados ao ensino, para realizar a interpretação por meio da língua de sinais.
b) coletar informações sobre o conteúdo a ser trabalhado, para facilitar a tradução da língua no momento das aulas e atividades escolares.
c) planejar, antecipadamente, com o(a) professor(a) responsável pela série ou disciplina sua atuação e limites no trabalho a ser executado.
d) participar de atividades extraclasse, palestras, cursos, jogos, encontros, debates e visitas com a turma em que exerça a atividade como intérprete.
e) interpretar a língua de forma fiel, não alterando a informação a ser interpretada.

RESPONSABILIDADES DO INSTRUTOR OU PROFESSOR DE LIBRAS

a) trabalhar com o ensino da Libras em turma bilíngue, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao estudante com surdez, podendo, também, ministrar cursos para funcionários da escola e pais dos estudantes surdos ou interessados.
b) organizar cursos de pais e profissionais da escola.
c) organizar o planejamento de suas atividades com estudantes surdos.
d) registrar o cronograma dos atendimentos aos estudantes surdos nas turmas bilíngues do AEE e dos cursos ministrados, todos com assinatura do diretor da escola na qual foi desenvolvida a atividade.
e) o instrutor ou professor também deve conhecer e se interessar pela comunidade surda, pesquisando em instituições, escolas, associações e famílias de surdos; utilizar materiais variados e preparados com antecedência para o enriquecimento do conteúdo da aula; ser auxiliador na construção da identidade surda – se o professor for surdo, deve servir de modelo para a criança; se o professor for ouvinte, deve procurar algum surdo mais velho para servir de modelo.

Fonte: (BRASIL, 2005).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Os auxiliares de sala são apoios importantes ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência ou autismo, no ensino regular, desempenhando um papel relevante para estimular sua autonomia e independência.

Sua principal atribuição é operacionalizar as atividades propostas pelo professor, assegurando o bem-estar geral dos estudantes, em especial sua saúde e higiene. Dessa maneira, colabora para que o estudante com deficiência tenha condições de participar de atividades pedagógicas.

Em determinadas situações, o auxiliar de sala pode cooperar na realização de atividades pedagógicas, participando e interagindo com o professor da sala comum e com o professor de AEE, colaborando para a criação de condições para que o estudante desenvolva seu aprendizado.

No entanto, o fato de haver um estudante com deficiência na turma não exige, necessariamente, a presença do auxiliar de sala. É preciso que a equipe escolar avalie, em conjunto, se esse profissional é ou não necessário.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ATRIBUIÇÕES DO AUXILIAR DE SALA DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

I – participar de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, planejamentos e de grupos de estudo na unidade educativa;

II – seguir a orientação dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e de outros profissionais que acompanham esse(s) aluno(s);

III – aplicar e utilizar os materiais e recursos de Comunicação Aumentativa Alternativa e Tecnologia Assistiva fornecidos pelos profissionais do ensino e sob orientação dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais;

IV – colaborar com o professor na realização de relatórios e/ou avaliações do desempenho do(s) aluno(s);

V – auxiliar o(s) aluno(s) com deficiência em sua alimentação, de acordo com as orientações dos profissionais que o(s) acompanha(m) e familiares ou responsáveis;

VI – auxiliar o(s) aluno(s) em sua higiene, conforme orientações dos profissionais que o(s) acompanha(m) e familiares ou responsáveis, de acordo com as particularidades de cada aluno;

VII – auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção: conduzir a cadeira de rodas, apoiá-lo(s) quando caminhar, ainda que tenha(m) dificuldade, e/ou colocá-lo(s) e acompanhá-lo(s) no andador, de acordo com as orientações dos profissionais que acompanham o(s) aluno(s) e familiares;

VIII – acompanhar o(s) aluno(s) no recreio, incentivando a interação com os demais estudantes da unidade escolar;

IX – acompanhar e auxiliar o(s) aluno(s) nas aulas de Educação Física e outras atividades desenvolvidas na escola, estimulando-o(s) a fazer exercícios e atividades assistidas;

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

X – buscar orientações pedagógicas específicas do(s) aluno(s) com deficiência(s) diretamente com os professores da Sala de Recursos Multifuncionais;

XI – resolver questões administrativas diretamente com o gestor da escola;

XII – conhecer o histórico do estudante, buscando informações nos relatórios anteriores;

XIII – socializar e discutir com os professores da SRM qualquer informação em relação ao estudante, recebida pela família ou por outros profissionais;

XIV – participar de formação continuada oferecida pelo Departamento de Educação Especial da rede municipal de ensino.

Na ausência do(s) aluno(s) com deficiência, compete ao Auxiliar:

I – acompanhar outro(s) aluno(s) com deficiência, de acordo com a necessidade do dia;

II – permanecer na unidade educativa desenvolvendo atividades como: estudo, pesquisa, confecção de materiais de acordo com o planejamento do professor e das orientações dos professores da SRM;

III – receber orientações dos professores da SRM;

IV – o auxiliar do(s) aluno(s) com deficiência não poderá substituir o professor regente no sentido de planejar atividades pedagógicas para os estudantes com deficiência ou para o grupo;

V – não ministrar as aulas para este ou outros grupos, mas deverá colaborar no planejamento e estar ciente do que será trabalhado em sala de aula, acompanhando as atividades do(s) aluno(s) com deficiência, conforme o planejamento do professor;

VI – participar das atividades de acordo com a organização da Unidade Escolar e as diretrizes curriculares vigentes.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA SURDEZ

- O ponto de partida é a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o pleno desenvolvimento do processo educativo.
- A promoção do acesso ao conhecimento escolar deve se dar por meio de duas línguas: Libras e Língua Portuguesa.
- O AEE deve buscar promover a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico com os demais colegas da escola comum.
- As práticas da sala de aula comum e as do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o estudante a aprender, proporcionando condições essenciais de aprendizagem na abordagem bilíngue.
- A prática pedagógica do AEE parte de contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum, que elabora um plano de trabalho contemplando os conteúdos curriculares. O professor de AEE entra em contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares.
- A elaboração do plano de trabalho inicia-se com o estudo das habilidades e necessidades educacionais específicas do estudante, bem como das possibilidades e barreiras que possam surgir no processo de escolarização.

Momentos didáticos-pedagógicos, tendo em vista oferecer aos estudantes oportunidades de se beneficiarem de ambientes inclusivos de aprendizagem:

1. Atendimendo Educacional Especializado em Libras na escola comum:

   Os conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, preferencialmente surdo. Este trabalho é feito todos os dias.

2. Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum:

   O aluno com surdez tem aula em Libras, favorecendo o conhecimento e, principalmente, a aquisição de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo). O atendimento deve

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ser planejado de acordo com o estágio de desenvolvimento de Língua de Sinais em que o aluno se encontra.

3. Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa:
   São trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. O trabalho é realizado todos os dias, à parte das aulas na turma comum, por um professor bilíngue e graduado em Libras, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o estudante tem da Língua Portuguesa.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

- Focalizar as atitudes do aluno diante da aprendizagem e sobre os mecanismos que permitirão o desenvolvimento de ferramentas conceituais que facilitem sua participação escolar e social.
- Organizar situações que permitam ao estudante estabelecer diferenças entre as características da linguagem verbal e aquelas da linguagem escrita.
- Proporcionar ao aluno o contato com as mais variadas formas de comunicação.
- Priorizar a oferta de atividades em que o estudante faça sua opção, conforme seus interesses.
- Propor atividades de acordo com as potencialidades do aluno.
- Fazer intervenções estruturadas de natureza educativa para favorecer a utilização de maneira mais eficiente das estratégias metacognitivas apresentadas pelo aluno.
- Planejar atividades que desenvolvam no aluno a capacidade de generalizar ou transferir uma aprendizagem a novas situações.
- Propiciar situações para desenvolver as operações mentais do estudante: atenção, concentração, memória, raciocínio, metacognição, para ampliar seu nível de resposta em todas as áreas do conhecimento.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA DEFICIÊNCIA FÍSICA

- Usar a Comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender às necessidades dos estudantes com dificuldades de fala e de escrita.
- Adequar os materiais didático-pedagógicos e do mobiliário às necessidades dos estudantes, tais como engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas; e no mobiliário as mesas, cadeiras, quadros, entre outros.
- Desenvolver projetos em parcerias com profissionais da arquitetura, terapia ocupacional, engenharia e outros para promover a Tecnologia Assistiva.
- Adequar recursos de informática acessível: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros.

As atividades desenvolvidas pelas SRM visam possibilitar aos estudantes com deficiência física a autonomia, a segurança e a comunicação, para que possam ser inseridos em turmas do ensino regular.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA DEFICIÊNCIA VISUAL

- Utilizar o Sistema Braille.

- Realizar atividades de Orientação e Mobilidade (OM), que consistem em um conjunto de técnicas para que os estudantes, o mais cedo possível, possam ter a habilidade de deslocar-se de uma posição para a outra e para que possam estabelecer as relações com os objetos que compõem o seu dia a dia.

- Realizar Atividades da Vida Diária (AVD), que consistem nas inúmeras e diversas tarefas do cotidiano.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

– Fazer uso de ferramentas de comunicação, tais como: sintetizadores de voz, máquina de escrever Braille, e outras.

Nas Salas de Recursos Multifuncionais é realizada uma série de atividades que visa à inclusão dos estudantes cegos ao ensino regular. Essas atividades requerem a formação dos professores em atendimento educacional especializado e também a aquisição e a confecção de materiais adequados às necessidades pedagógicas dos estudantes com deficiência.

Utilizar recursos ópticos e não ópticos, que são instrumentos ou adaptações que facilitam o processo de aprendizagem dos estudantes com baixa visão e que devem ser recomendados por um oftalmologista. Os recursos ópticos são lentes que auxiliam a visão desses estudantes e vão desde lupas manuais a lupas eletrônicas; os não ópticos referem-se às adaptações como cadernos que possuem linhas traçadas de forma escura e mais espaçamento entre as linhas e uso de lápis 6B ou 3B, que auxiliam a escrita; textos com escrita ampliada; iluminação adequada; canetas hidrográficas que permitem contraste, entre outros.

O encaminhamento dos estudantes para serviços de avaliação visual permite aos professores da SRM saber qual o melhor recurso a ser utilizado com o aluno com baixa visão.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

As crianças com déficit de comunicação e linguagem apresentam:
– Ausência de comunicação
– Mutismo
– Atraso na aquisição
– Ecolalia
– Inversão pronominal
– Simplificação sintática
– Literalidade na interpretação
– Preferência por imperativos

ESTRATÉGIAS

Entre as estratégias que propiciam a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está a utilização de recurso visual para:

– comunicar ao estudante o que se espera dele;

– comunicar sobre o que acontecerá em seguida na rotina da sala.

O recurso visual consiste na utilização de fotos dos diferentes momentos escolares nos quais o aluno vai participar e/ou os próprios objetos que representem sua necessidade.

Na comunicação com o estudante e em qualquer situação, deve-se antecipar o que vem a seguir, oferecer escolhas para atendimento às suas necessidades, orientar quanto a procedimentos e condutas esperadas.

É importante que a turma perceba como os procedimentos são feitos. O material deve ser acessível para o uso de todos; precisa, portanto, ser resistente e de fácil manejo.

MEIO SOCIAL

No autismo, a cognição social e a função executiva da mente são relacionadas.

Na função executiva, a conduta social pressupõe antecipação, flexibilidade, destinação de significado e objetivo.

Para a criação de modelos, utilizam-se os modeladores:

– Como?

– Por quê?

– Quando?

Pela teoria da mente, a maior anormalidade do autismo é a incapacidade de construir elaboração sobre a mente alheia:

– Pensar sobre nós e os outros.

– Criar formulações e previsões de nosso comportamento e do outro.

Essa compreensão oferece respaldo para cooperar e aprender com o próximo, facilita a interação social. Diante disso, é preciso inferir processos mentais, pensamentos, intenções e emoções nas outras pessoas, para sustentar a conduta social eficaz que tem relação direta com a teoria da mente.

O afeto não é uma parte incidental e sim parte inseparável de como nos vemos e representamos o mundo à nossa volta.

Mesmo com o transtorno, a criança TEA deve ampliar suas possibilidades de lidar com o meio social, pelos signos sociais e apropriando-se de referências de conduta e de interação, uma vez inseridos na escola comum.

Na entrada do aluno TEA na escola, por um bom tempo, os esforços deverão ser concentrados na apropriação do conhecimento social.

A escola deve mediar essa apropriação, para que ela possa, posteriormente, lidar com os demais aspectos pedagógicos. Deve criar, portanto, oportunidades em que grupos de estudantes TEA interajam, assumindo responsabilidade dentro e fora da sala, aderindo à rotina escolar.

O professor deve assumir o papel pedagógico dessa apropriação, adotando-a como objetivo da escola.

MEDIAÇÃO

A mediação dos pares para a participação da criança TEA deve ser organizada, ou seja, é preciso organizar uma escala de revezamento entre os colegas para mediar a criança na sala.

Na sala de aula, a transformação das práticas pedagógicas para atender à criança TEA é indispensável, pois essas crianças, ao ingressarem na escola, não apresentam resposta às atividades propostas.

Crianças com síndrome de Asperger ou autista de alto funcionamento podem apresentar respostas nas atividades pedagógicas, mas podem apresentar pouco compartilhamento social e/ou interesse restrito, pautas estereotipadas, pouco interesse em atender a solicitações, devendo ser, para isso, mediadas.

Nesses casos, é importante oportunizar situações de interesse conciliadas com o envolvimento de outros estudantes, de maneira que ele não fique sempre em atividades individuais de seu interesse (como informática), que podem contribuir para reforçar a falta de compartilhamento social.

Se o aluno apresenta prejuízo na comunicação, comportamento social e inflexibilidade mental, será preciso que as intervenções pedagógicas sejam pautadas nos aspectos de ensino e aprendizagem pertinentes ao campo de desenvolvimento cognitivo relativo à familiarização com o ambiente, ao melhor domínio da rotina escolar, ao estabelecimento de vínculos, às estratégias de comunicação/antecipação e à destinação de sentido à experiência no meio social da escola.

O estudante deve conseguir, aos poucos, prever a rotina escolar, ao mesmo tempo que amplia sua flexibilidade mental frente aos acontecimentos não previstos na escola. Além do apoio visual, deve sempre praticar a oralidade.

A escola deve buscar o equilíbrio entre estratégias de acolhimento, necessidades do estudante e oferta da vivência do dia a dia da escola.

No acolhimento, é importante não proporcionar à criança vivências que não farão parte da rotina de todos os estudantes, como destinar brinquedos só para ela.

ASPECTOS DESAFIADORES

Esses são os primeiros passos de desenvolvimento da criança na escola e devem ser conquistados com muito esforço e superação por parte da criança e de seus professores:

- Permanecer em sala.
- Participar da refeição com os colegas.
- Alimentar-se com autonomia.
- Manifestar desejos e necessidades.
- Demonstrar iniciativa de adesão aos rituais.

Essas são conquistas importantes. Há relatos de familiares de que, a partir desse desenvolvimento alcançado na escola, o aluno conseguiu generalizar essas aprendizagens, passou a participar de situações sociais na família com amigos e vizinhos, conseguindo desenvolver a interação.

A escola deve oferecer ao aluno com TEA referências de conduta e participação por meio de seus pares – como em duplas na sala. Na disposição das cadeiras, é importante que o estudante com TEA possa ver seus colegas. Os adultos devem sempre se dirigir verbalmente ao estudante para que seus colegas também façam o mesmo. O tempo em que esta criança com TEA vai oferecer resposta é muito variável.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALTA HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO

PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Articulação entre o professor de AEE e o professor do ensino comum para o aluno com altas habilidades/superdotação:

- O professor do AEE, em interação com o professor da sala de aula comum, define o plano de atendimento, contemplando a seleção e a organização de recursos e serviços para a estimulação e o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação, bem como a articulação de redes de colaboração, informação e conhecimento, em

diversas áreas que suplementam a proposta curricular.

Em diferentes etapas e em virtude dos interesses e habilidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação, os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) resumem-se em:

- Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar.
- Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual.
- Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse.
- Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos.
- Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esportes, ciências e outras.

Ao identificar instrumentos e ferramentas mais favoráveis para esses objetivos, os professores, em atuação conjunta, deverão investir em condições acessíveis para o favorecimento de habilidades, propiciando um espaço plural para sugestões, exercício da criticidade, participação com autonomia e criatividade.

O AEE favorece a articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas instituições de educação superior e nos núcleos de atividades para estudantes com altas habilidades/superdotação, possibilitando que participem de um processo de identificação multidimensional, de atividades de estimulação e aprofundamento e, assim, alcançando os objetivos do atendimento educacional especializado.

A compreensão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva é fundamental para o professor que atua no atendimento a esses estudantes, tanto para potencializar os espaços das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) quanto para tornar as salas de aula comum em ambientes de planejamento, organização e promoção para os estudantes com altas habilidades/superdotação.

TECNOLOGIA ASSISTIVA

O Atendimento Educacional especializado pode fazer uso das seguintes modalidades da Tecnologia Assistiva, visando à realização de tarefas acadêmicas e à adequação do espaço escolar:

– Uso da comunicação Aumentativa e Alternativa.
– Adequação dos materiais didático-pedagógicos.
– Adequação de recursos da informática.
– Uso de mobiliário adequado.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA (CAA)

Na CAA utilizam-se vários símbolos, como os objetos, a fala, os gestos, a linguagem de sinais, as fotografias, os desenhos e a escrita – símbolos são as representações visuais, auditivas ou táteis de um conceito. Há símbolos que não necessitam de recursos externos, como quando o indivíduo utiliza apenas o seu corpo para se comunicar. São exemplos desse sistema os gestos, os sinais manuais, as vocalizações e as expressões faciais.

Há também símbolos que necessitam de recursos externos. Nesse caso, eles requerem instrumentos ou equipamentos além do corpo do usuário para produzir uma mensagem. Esses sistemas podem ser muito simples, ou de baixa tecnologia ou tecnologicamente complexos ou de alta tecnologia.

Os diferentes tipos de símbolos são: objetos reais, miniaturas, objetos parciais, fotografias e símbolos gráficos.

Objetos reais – Estes podem ser idênticos aos que estão representando ou similares, com variação de tamanho, cor ou outra característica.
Miniaturas – Os objetos em miniatura precisam ser selecionados com cuidado, para que possam ser utilizados como recursos de comunicação. Devem ser consideradas as possibilidades visuais e intelectuais dos indivíduos, na sua utilização.
Objetos parciais – Em situações em que os objetos a serem representados são muito grandes, a utilização de parte do objeto pode ser muito apropriada.
Fotografias – Fotos coloridas ou em preto e branco podem ser utilizadas para representar objetos, pessoas, ações, lugares e atividades. Nas escolas, muitas vezes são utilizados recortes de revistas ou embalagens de produtos.
Símbolos gráficos – Há uma série de símbolos gráficos que foi desenvolvida para facilitar a comunicação de pessoas com necessidades

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

educativas especiais. Alguns desses símbolos são: Picture Communication Symbols (PCS), Símbolos para alfabetização da Widgit (Rebus Symbols), Picsyms, Pictogram Ideogram Communication Symbols (PIC), Blissyymbolics, Compic, Self Talk, Pick 'N Stick, Brady-Dobson Alternative Communication (B-DAC), Talking Pictures I, II e III, Oakland Schools Picture Dictionary, Pictogramas ARASAAC, letras.

Algumas sugestões para o trabalho com Simbologia Gráfica PCS e confecção de recursos de CAA: Johnson (1998) sugere que o PCS seja dividido em seis categorias primárias, baseadas na função de cada palavra; os símbolos são, geralmente, agrupados por categorias no recurso de comunicação, para estimular a ordem frasal adequada.

As categorias são as seguintes:

- social: palavras comumente usadas em interações sociais; incluem palavras para pedir desculpas, expressões de gíria para expressar prazer e desprazer e quaisquer outras palavras e expressões que sejam exclusivas do indivíduo;
- pessoas: incluindo pronomes pessoais;
- verbos;
- substantivos;
- descritivos: primariamente, adjetivos e advérbios;
- miscelânea: basicamente, são artigos, conjunções, preposições, conceito de tempo, cores, o alfabeto, números e outras palavras variadas.

As seis categorias de palavras dos PCS podem ser usadas em um sistema de codificação de cores: pessoas (contorno ou fundo amarelo); verbos (contorno ou fundo verde); substantivos (contorno ou fundo laranja); descritivo (contorno ou fundo azul); miscelânea (contorno ou fundo branco); e social (contorno ou fundo rosa).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

A INTERAÇÃO ENTRE SALA COMUM E AEE

O professor da Educação Especial, ou seja, o docente da Sala de Recursos Multifuncionais, tem papel fundamental para que a inclusão se efetive, colaborando para o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo do AEE.

Cabe a ele, entre outras ações, tornar possível, orientar, sugerir, adaptar, apoiar e dar o suporte necessário para o estudante e o professor de turma regular e aos demais profissionais da escola. Uma de suas principais funções é propor estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades e potencialidades do educando, sempre que for possível, com a plena participação das famílias envolvidas.

É fundamental que o professor de AEE estabeleça uma forte parceria com o professor da sala comum e a coordenação pedagógica. A equipe deve fazer, em conjunto, um planejamento para cada estudante, discriminando quais atividades serão desenvolvidas e o tempo estimado. Por isso, o contato entre os educadores deve ocorrer com frequência e regularidade, durante todo o ano letivo.

Em contrapartida, o professor da sala regular, ao perceber que há pouca, ou nenhuma, evolução dos objetivos traçados para os estudantes da educação especial em sala comum, deverá informar ao professor da sala de recursos para colaborar na revisão do plano e traçar novos objetivos.

PARCERIA: UMA DAS CHAVES DA INCLUSÃO

Para que o AEE e, consequentemente, a inclusão se efetivem com propriedade, as parcerias são imprescindíveis, o que contribui para a minimização de barreiras no processo de inclusão.

Além da parceria com o professor da sala de aula regular e todos os profissionais da escola, o professor de AEE deve fazer uma parceria com a família e as redes de apoio às quais ele pertence.

Os pais e/ou responsáveis e outros membros da família podem transmitir informações sobre as características, o desenvolvimento e as

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

condições do estudante que sejam relevantes para os processos de ensino-aprendizagem, permitindo que o professor de AEE elabore o plano individualizado com mais clareza e objetividade. Essas informações podem servir de referência para se acompanhar o processo de inclusão dos estudantes e nortear o trabalho desenvolvido na escola.

O professor de AEE também deve fazer parcerias com as áreas intersetoriais e promover a articulação com os serviços da saúde, assistência social etc., buscando na interdisciplinaridade o apoio necessário para elaborar o trabalho educativo. As parcerias intersetoriais e a comunidade em que a escola está situada devem ser prioridade no Projeto Político-Pedagógico da escola.

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE

Na escola, a avaliação é parte fundamental do processo educacional, pois é o instrumento que fornece informações sobre a aprendizagem dos estudantes – seja quantificando, seja identificando seus avanços e aspectos que necessitam ser mais bem trabalhados.

Isso quer dizer que a avaliação é mais do que um instrumento para aprovar ou reprovar o aluno. Ela deve funcionar como um mecanismo de diagnóstico, que serve como referência para o professor planejar e organizar seu trabalho em sala de aula, bem como para pensar em alternativas didáticas que atendam às necessidades dos estudantes.

Em muitas escolas, ainda prevalecem avaliações tradicionais, de caráter classificatório. No entanto, o Conselho Nacional de Educação recomenda que a avaliação seja contínua e cumulativa, pois uma nota nem sempre contempla toda a informação que o professor necessita para verificar a aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, os professores podem utilizar vários tipos de meios para avaliar a aprendizagem, distintos das tradicionais provas, dentre os quais: observação, registros e análises realizados durante atividades desenvolvidas na escola.

Além disso, a avaliação fornece subsídios para que o professor identifique aspectos em sua dinâmica na sala de aula que necessitam de adequação, a fim de favorecer o desenvolvimento de todos os estudantes.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Com base na avaliação, o professor pode tomar providências para reorientar o processo de ensino-aprendizagem no que for necessário, removendo as barreiras identificadas por meio da avaliação – sejam elas na aprendizagem, na participação, sejam em função de variáveis externas, que possam interferir no desenvolvimento global do aluno.

Cabe às escolas da rede municipal de ensino de Maceió, seguindo as determinações legais de nível nacional e municipal (Portaria Semed nº 58/2013 sobre as orientações para avaliação), definirem critérios e instrumentos que possibilitem aos professores e coordenadores assumirem uma "postura reflexiva sobre o ensino-aprendizagem, registrando e documentando, periodicamente, informações sobre cada estudante e cada turma".

No que diz respeito, especificamente, à Educação Especial (Artigo 6º da Portaria), a avaliação deve ocorrer de maneira articulada entre o professor da sala comum e o professor de AEE. Ao professor da sala comum cabe definir e organizar estratégias pedagógicas que contribuam para a participação efetiva do estudante. Já o professor de AEE é responsável pelo registro da avaliação do estudante, em articulação com o docente da sala comum.

A avaliação, segundo a portaria, deve pautar-se pela valorização das competências e habilidades básicas dos estudantes. O aluno não pode ficar retido mais de dois anos e não pode haver distanciamento cronológico superior a dois anos em relação aos demais estudantes da turma.

Assim, o processo avaliatório dos estudantes com deficiência inclui os seguintes instrumentos:

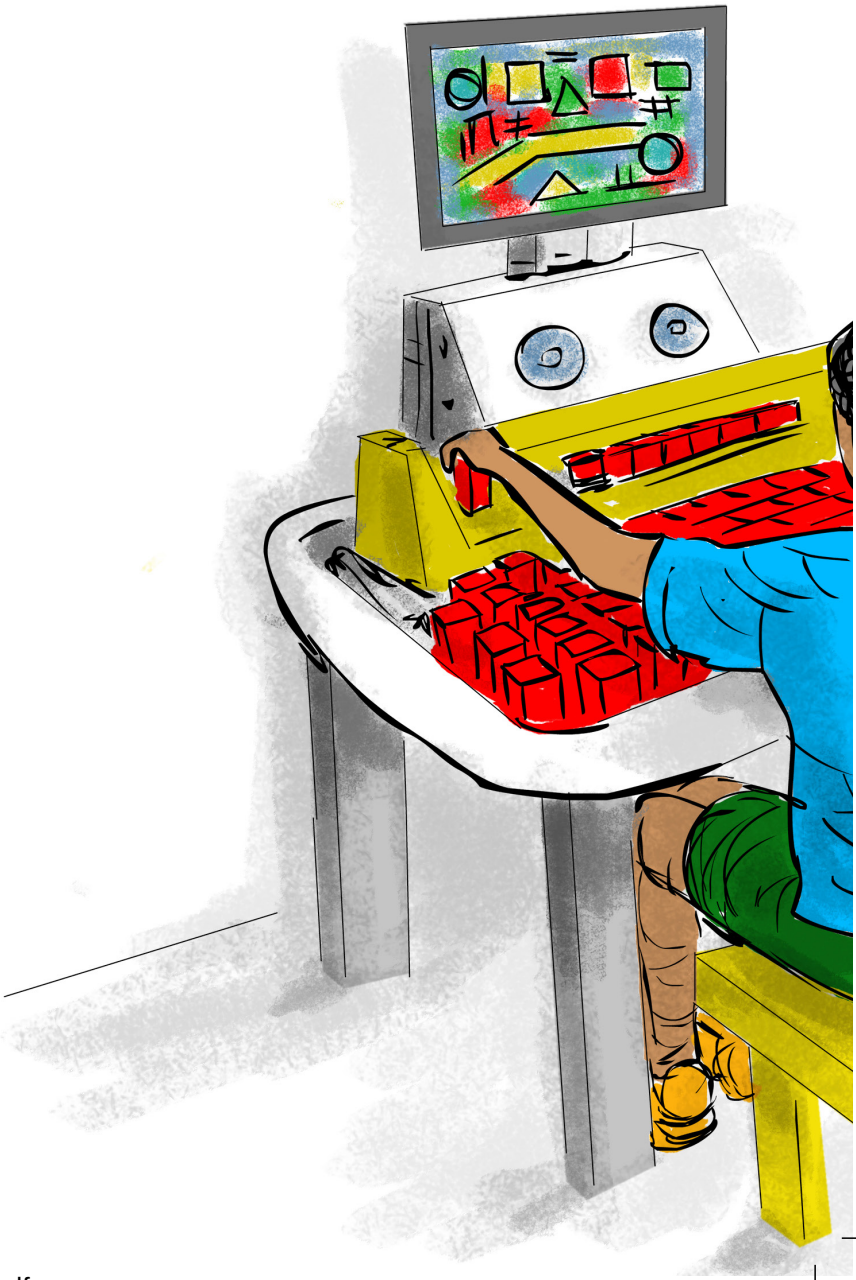
Caderno de Registro – Deverá ser utilizado diariamente pelo professor, com o objetivo de acompanhar e intervir na aprendizagem, reorientar o ensino visando ao avanço do estudante, alterar o planejamento, propor outras ações e estratégias de ensino.

Parecer Pedagógico – Preenchido no fim do ano letivo ou quando houver transferência em curso, pelo professor da sala regular com o professor da sala de recursos e o auxiliar de sala, sob a supervisão da coordenação pedagógica. Deve conter as dificuldades e os avanços do estudante.

Portfólio – Instrumento utilizado pelo professor da sala de recursos, em

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

que deve conter todos os registros referentes à sua atuação (encaminhamentos dos estudantes, tipos de atendimentos, relato de caso, Plano do Atendimento Educacional Especializado e frequência dos atendimentos). Deverá ser entregue ao Departamento de Educação Especial a cada fim de ano letivo.



Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

5

DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ

A implantação do atendimento a estudantes com deficiência na secretaria municipal de Educação de Maceió (Semed) teve início em 1986, com a criação do Departamento de Educação Especial (DEE).

Em 1990, foram criadas as primeiras oito classes especiais para atendimento, inicialmente, a 78 estudantes com deficiência, em diferentes unidades escolares da rede municipal. As classes especiais funcionavam à luz do paradigma da integração, ou seja, com o objetivo de preparar os estudantes com deficiência para inserção no ensino comum.

O ano de 1996 marcou uma mudança de paradigma do atendimento aos estudantes com deficiência, com a adoção, por parte da Semed-Maceió, de orientações alinhadas com o movimento nacional e internacional em prol da inclusão educacional.

Naquele ano, a secretaria de Educação, por meio do Departamento de Educação Especial, criou as Jornadas de Educação Especial, realizadas em 1996 e em 1999. A I Jornada já continha na pauta o paradigma da inclusão.

Em 1999, com a II Jornada de Educação Especial, foi intensificada a incorporação da inclusão às políticas do município. No mesmo ano, foi proposta uma nova política de Educação Especial em Maceió, seguindo as tendências da inclusão, que começavam a ser difundidas – em níveis mundial e nacional.

UMA POLÍTICA PARA A INCLUSÃO

A implementação da política teve início em 2000 e 2001, por meio de diversas ações de sensibilização e discussões com gestores e educadores coordenadas pela Semed-Maceió.

Na época, o objetivo era transformar as 18 salas especiais então em funcionamento em Salas de Recursos para apoio especializado aos alunos

com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação incluídos em turmas regulares – o que foi efetivado até 2001, quando as classes especiais foram extintas da rede municipal de ensino de Maceió.

Em 2002, a Semed contratou um professor surdo (instrutor), que deu uma formação em Libras para técnicos, professores, alunos surdos, alunos ouvintes e familiares. O objetivo era capacitar profissionais das escolas, em especial professores de salas comuns, tendo em vista a melhoria da integração dos alunos surdos no ambiente escolar.

Em 2005, foram criados os cargos de Professor-Instrutor para a Língua Brasileira de Sinais, Professor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Professor de Sala de Recursos. No ano seguinte, a Prefeitura Municipal de Maceió, por meio da Secretaria de Educação, realizou um concurso público que incluiu esses cargos, o que contribuiu para a efetivação da Política de Educação Inclusiva.

A implementação da política de educação inclusiva na rede pública de Maceió apoiou-se, desde o início, em ações do Ministério da Educação (MEC), bem como em parcerias e convênios estabelecidos pela Semed, tendo em vista a ampliação do atendimento e a qualificação do atendimento, em várias frentes: infraestrutura, contratação de professores e outros profissionais, formação continuada, entre outras.

Paralelamente, a Semed desenvolveu ações para sensibilização e orientação às unidades escolares da rede municipal, visando à construção de práticas pedagógicas que favorecessem a inclusão num sentido amplo – ou seja, para além do acompanhamento, orientação e apoio aos estudantes com deficiência, mas que contribuíssem para que as escolas adotassem práticas inclusivas, envolvendo toda a comunidade escolar.

Entre elas, destaca-se o projeto Educar na Diversidade, cujo público-alvo eram professores com perfil de multiplicadores dos conhecimentos adquiridos em suas comunidades escolares, realizado em 2007, 2008 e 2009. Desde então, a infraestrutura e o número de profissionais especializados vêm aumentado significativamente, consolidando o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e/ou AEE.

A partir de meados dos anos 2000, a rede municipal de ensino de Maceió já ofertava diversos serviços de atendimentos educacionais especializados, adequados à perspectiva das Diretrizes do CNE e da política municipal para a educação especial: professores de Atendimento Educa-

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

cional Especializado, Salas de Recursos Multifuncionais e professores-intérpretes. A partir de 2006, a rede contava com duas salas de educação infantil para aquisição de Libras e um Núcleo de Apoio ao Aluno Cego, ainda em funcionamento.

MATRÍCULAS EM EXPANSÃO

Acompanhando a tendência nacional, o número de estudantes de educação especial matriculados em salas comuns da rede municipal de Maceió tem aumentado ano a ano.

Em 2000, haviam sido computadas 33 matrículas de estudantes com deficiência na rede municipal de Maceió, de acordo com o Censo Educacional do MEC. Dez anos mais tarde, eram 1.016 alunos matriculados na educação infantil (creche e pré-escola) e no ensino fundamental.

No ano de 2014, a rede de ensino municipal de Maceió contava com 2.168 crianças, adolescentes e adultos com algum tipo de deficiência, dos quais 863 contavam com atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais.

Paralelamente ao aumento das matrículas, a rede municipal de Maceió ampliou sua infraestrutura, em consonância com as determinações legais e as políticas educacionais em vigor no país. Em 2015, a Semed conta com 135 unidades escolares, das quais 73 (54% do total) possuem sala de recursos e com 80 professores especialistas que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

INFRAESTRUTURA (2015)

Escolas – **135**
Escolas com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) – **73**
Escolas com SRM em funcionamento – **53**

Fonte: DEE-Semed-Maceió.

EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2015)

Professores de AEE – **68***
Professores-intérpretes – **4**
Técnicas do DEE – **7**
Diretora – **1**

* Do total, 20 são concursados e 48 foram integrados à rede por meio de termo de compromisso.

Fonte: DEE-Semed-Maceió (2015).

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ (TOTAL)

Educação infantil (creche e pré-escola) e ensino fundamental

2000 – **33**
2010 – **1.016**
2014 – **2.168**

PERFIL DOS ESTUDANTES (2014)

1.715 – Deficiência intelectual
99 – Transtornos Globais do Desenvolvimento
97 – Deficiência física
55 – Transtorno do Espectro Autista
51 – Deficiência múltipla
47 – Deficiência auditiva
43 – Deficiência visual (35, baixa visão; e 8, cegueira)
38 – Surdez
23 – Altas habilidades/Superdotação

Fonte: MEC (2014).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

FORMAÇÃO CONTINUADA

A Semed possui um histórico de formação docente em Educação Especial que remete aos anos 1990. Essas ações, de um lado, sintonizam-se com as diretrizes e propostas do MEC e, de outro, são formuladas tendo em vista as necessidades específicas do professorado de seu sistema de ensino.

Do conjunto de ações da Semed voltado ao fortalecimento da inclusão, destaca-se a formação continuada, enfocando os princípios da educação inclusiva e suas bases legais, bem como os direcionamentos necessários à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Paralelamente, a Semed realiza ações de sensibilização e orientação às unidades escolares da rede municipal de Educação.

Em 2004, o DEE-Semed passou a ofertar formação continuada de maneira sistemática para professores e demais profissionais da educação. Inicialmente, destinava-se apenas a professores que atuavam com alunos com deficiência.

A partir de 2005, graças a ações conjuntas envolvendo os governos municipais, estaduais e federal, as ações de formação passaram a se destinar a todos os segmentos, níveis e setores da rede pública de ensino de Maceió, garantindo a participação dos professores especialistas, educadores e gestores, bem como de representantes de instituições especializadas e de escolas privadas. Cerca de 200 profissionais foram beneficiados. Também foram realizados cursos específicos, como a capacitação em deficiência visual, no ano de 2006.

No período de 2007 a 2009, foram desencadeadas diversas ações de formação continuada no âmbito do projeto Educar na Diversidade, destinadas a todo o segmento escolar, por meio de parceiras entre Semed e MEC, Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Um dos principais eixos dessas formações foram os direcionamentos para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nos anos de 2009, 2010 e 2013, o DEE-Semed-Maceió ofertou o curso Educação Inclusiva para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ambos os cursos foram desenvolvidos em módulos e

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

planejados para promover a reflexão sobre práticas pedagógicas que contribuíssem para a inclusão dos alunos com deficiência, por meio de aulas expositivas, estudos de casos, oficinas e vivências, entre outras estratégias metodológicas.

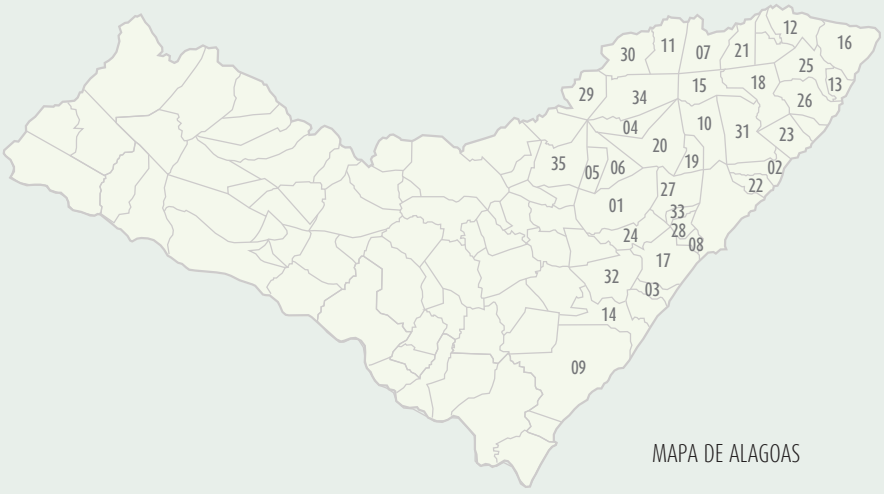
Outra linha de ação são as formações específicas, como a Capacitação em Deficiência Visual (em 2006) e o curso de Leitura e Escrita Braille (em 2013), concebido para preparar as equipes das escolas para atender ao crescente número de estudantes com deficiência visual matriculados na rede pública municipal de Maceió.

Considerando que Maceió é um município-polo, a Semed realizou, de 2003 a 2007 e de 2010 a 2011, uma formação em municípios de sua área de abrangência, no âmbito do programa Educação Inclusiva, com o MEC.

A iniciativa teve como objetivo estabelecer um vínculo de parceria com os municípios da área de abrangência, para aprofundar o debate sobre a educação inclusiva e formar multiplicadores que, nas suas unidades, pudessem ser elos para a construção de uma educação de qualidade para todos.

O curso enfocou questões como equidade e acessibilidade para todos, respeito à diversidade, preconceito e discriminação. Participaram 188 gestores e educadores. Destes, 105 eram de 35 municípios da área de abrangência; e os demais, da rede municipal de Maceió.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf



MAPA DE ALAGOAS

MUNICÍPIOS PARTICIPANTES – PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

01 - Atalaia
02 - Barra de Santo Antônio
03 - Barra de São Miguel
04 - Branquinha
05 - Cajueiro
06 - Capela
07 - Colônia Leopoldina
08 - Coqueiro Seco
09 - Coruripe
10 - Flexeiras
11 - Ibateguara
12 - Jacuípe
13 - Japaratinga
14 - Jequiá da Praia
15 - Joaquim Gomes
16 - Maragogi
17 - Marechal Deodoro
18 - Matriz de Camaragibe
19 - Messias
20 - Murici
21 - Novo Lino
22 - Paripueira
23 - Passo de Camaragibe
24 - Pilar
25 - Porto Calvo
26 - Porto de Pedras
27 - Rio Largo
28 - Santa Luzia do Norte
29 - Santana do Mundaú
30 - São José da Laje
31 - São Luís do Quitunde
32 - São Miguel dos Campos
33 - Satuba
34 - União dos Palmares
35 - Viçosa

Fonte: DEE-Semed-Maceió (2015).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Atualmente, a Semed promove, por intermédio do DEE, formação continuada para educadores e profissionais da Educação Especial, em encontros mensais e com carga horária de 40 horas.

Na formação, são enfocados temas selecionados a partir da demanda dos professores com base em suas experiências com os estudantes, possibilitando um aprofundamento de seu conhecimento relativo às deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também são analisados os documentos orientadores do MEC e suas recomendações.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE AEE – TEMAS

Processo de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
Deficiência Auditiva
Deficiência Física
Altas Habilidades/Superdotação
Deficiência Intelectual
Deficiência Visual – Oficina
Autismo – Oficina
Síndrome do Mutismo Seletivo, Síndrome Cri-Duchat (miado do gato), Síndrome da Bela Adormecida, Síndrome de Durche, Miolomelingocele, entre outras
Surdocegueira e Deficiência Múltipla

(*) Para cada tema, são apresentados relato de caso e plano de AEE.
Fonte: DEE-Semed-Maceió (2015).

Além de cursos presenciais, os professores da rede municipal de Maceió têm oportunidade de participar de cursos de especialização e daqueles ofertados no âmbito do programa federal Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Paralelamente às formações, os técnicos do DEE-Semed participam, periodicamente, de cursos e eventos ofertados pelo MEC, a fim de transmitir informações e conhecimentos aos profissionais da rede municipal de ensino de Maceió, especialmente aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

DIFUNDINDO A INCLUSÃO PELA VIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

1990 a 1994
As ações formativas e as propostas de atendimento aos estudantes com deficiência orientam-se pelo paradigma da integração, em salas especiais, dentro da escola comum, em pequenos grupos ou individualmente.

1994
I Jornada de Educação Especial, que marca o início de uma ampla discussão sobre educação para as pessoas com deficiência; inclusão pautada pela Declaração de Salamanca.

1995
Capacitação em Fundamentação Didática e Metodológica para Pessoas Portadoras de Deficiência, com os objetivos de caracterizar a realidade socioeducacional da rede municipal de ensino de Maceió e implantar ações para garantir a matrícula, permanência com qualidade nas escolas comuns e o conhecimento das especificidades dos estudantes com deficiência.

1999
Realização da II Jornada de Educação Especial, sob o tema "Inclusão: construindo uma sociedade para todos", que marca o início da implantação da Política de Educação Inclusiva na rede municipal. O ano é um divisor de águas da passagem da integração para a inclusão, com a progressiva difusão, entre os educadores, da importância da inserção dos estudantes com deficiência nas classes comuns.

1999 a 2001
O DEE-Semed realiza ações de formação para sensibilizar toda a equipe

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

escolar em relação à inclusão. A formação centrou-se em palestras e debates acerca da diversidade, educação como um direito e humanização da educação.

2001
Com a extinção das classes especiais, a equipe técnica do DEE passa a ir, periodicamente, às escolas para orientar e fazer acompanhamento dos professores e dos alunos, bem como para discutir os casos de alunos.

2002
A Semed contrata um professor surdo (instrutor) para oferecer formação em Libras para técnicos, professores, alunos surdos, alunos ouvintes e para a família. A iniciativa foi uma resposta à demanda de pais de alunos surdos.

2004
Iniciam-se as formações continuadas realizadas de forma sistemática pela Semed. As formações ocorrem, então, em núcleos de formação e na perspectiva de educação inclusiva. O público-alvo são os professores que atuam com alunos com deficiência.

2005
Formações pontuais com recursos do FNDE-MEC envolvendo todos os segmentos, níveis e setores da Educação, no intuito de difundir a concepção de educação inclusiva. Participam professores especialistas, educadores e gestores do ensino regular.
A Semed dá início a uma linha de atuação que existe até o presente: a oferta de cursos sobre temas variados, possibilitando aos professores fazer aqueles que são de seu interesse.
A primeira e a segunda etapas da formação do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade enfocaram os diretores, por serem as "portas de entrada" de aceitação da inclusão. Foram abordados os princípios da Educação Inclusiva e bases legais.
Em novembro, realiza-se uma formação com recursos do FNDE para 80 gestores e educadores. Graças à articulação do DEE-Semed, a formação foi ampliada para 200 profissionais (diretores, coordenadores, professores,

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

assistentes sociais, instituições especializadas e representantes de escolas privadas).

2006
Terceira etapa do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.
O DEE-Semed envia uma técnica para Natal (RN), a fim de aderir e participar do projeto Educar na Diversidade e, assim, implantar mais uma formação no município de Maceió.

2007
O projeto Educar na Diversidade, destinado a todo o segmento escolar, tem início. O público-alvo são professores com perfil de multiplicador. A formação continua em 2008 e em 2009.

2008
A Semed oferta as seguintes formações: Atendimento Educacional Especializado (Salas de Recursos); Deficiência Visual: conhecendo para intervir; e Educação numa perspectiva inclusiva.

2009
O DEE-Semed oferta as seguintes formações: Atendimento Educacional Especializado (salas de recursos); Deficiência Visual: conhecendo para intervir; Educação numa perspectiva inclusiva – Ensino Fundamental; e Educação numa perspectiva inclusiva – Educação Infantil.

2013
O DEE-Semed oferta as seguintes formações: Atendimento Educacional Especializado (salas de recursos); Educação numa perspectiva inclusiva – Ensino Fundamental; e Educação numa perspectiva inclusiva – Educação Infantil
Em parceria com a secretaria estadual de Educação, são ofertadas formações em Leitura e Escrita Braille pelo Centro de Apoio Pedagógico (CAP) e curso básico de Libras, ofertado pelo Centro de Atendimento a Pessoas com Surdez (CAS).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

2015

O DEE-Semed oferta as seguintes formações: Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os professores das salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino e para professores das instituições conveniadas; Educação Especial na perspectiva inclusiva para os auxiliares de sala com estudantes com deficiência; Educação Especial na perspectiva inclusiva para coordenadores da rede municipal.

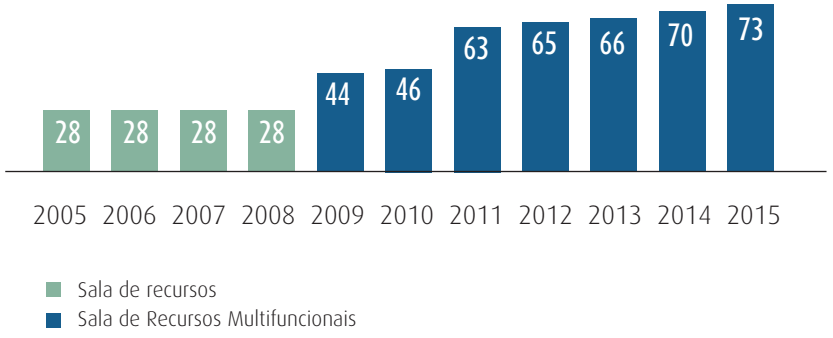
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

A Sala de Recursos Multifuncionais é um ambiente pedagógico nas escolas da rede pública para oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes regularmente matriculados com deficiência, TDG e altas habilidades/superdotação.

Em 2015, a rede municipal de ensino de Maceió conta com 73 escolas equipadas com salas de recursos multifuncionais. Essas salas estão sob responsabilidade de 82 professores especializados.

Em 2015, 73 (54%) das escolas da rede municipal de ensino de Maceió contam com Salas de Recursos Multifuncionais, das quais 57 estão em pleno funcionamento. Ao todo, 863 estudantes são atendidos nas SRM. As SRM atendem a estudantes da própria escola onde funcionam ou da região onde o estabelecimento está situado.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS



Fonte: DEE-Semed-Maceió (2015).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

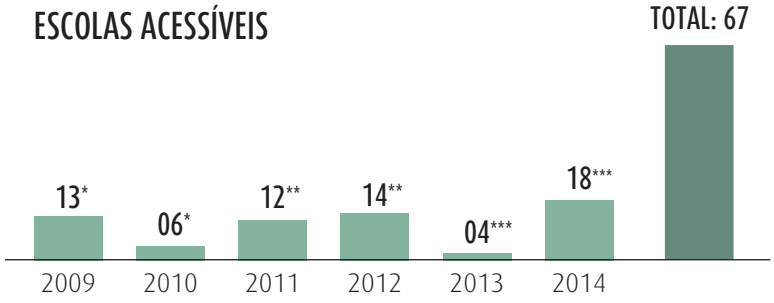
As Salas foram implantadas por meio de convênio da Semed-Maceió com o Ministério da Educação, no âmbito do programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Cabe à secretaria de Educação definir, conforme seu planejamento, as instituições aptas a abrigar as SEM; e ao MEC oferecer os equipamentos, mobiliários e materiais que compõem a Sala de Recursos. Existem dois tipos de Sala de Recursos Funcionais, a Tipo 1 e a Tipo 2 (que inclui recursos para deficientes visuais, além dos demais equipamentos e materiais para as demais deficiências existentes na Sala Tipo 1).

ESCOLA ACESSÍVEL

Em 2014, metade das escolas (67) da rede municipal de ensino de Maceió possuía recursos de acessibilidade.

Assegurar a acessibilidade é fundamental para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na escola, à medida que possibilita que todos possam chegar aos estabelecimentos de ensino, circular por suas dependências, frequentar aulas e participar de atividades. É, portanto, um requisito prioritário tendo em vista a universalização do ensino.

Nesse sentido, é crucial que a equipe da escola identifique barreiras físicas que aumentam o grau de dificuldade ou impossibilitam a participação, a realização de atividades e a socialização das pessoas com deficiência, nas escolas.



* Todas finalizadas.
** Parte delas com obras em andamento.
*** Todas com obras em andamento.

Fonte: DEE-Semed-Maceió (2014).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

A adequação das escolas da rede municipal começou a partir de 2009, por meio do programa Escola Acessível do MEC, cujo objetivo é dotar as escolas públicas de condições de acessibilidade ao ambiente físico, recursos didáticos e pedagógicos para comunicação e informação.

O programa oferece recursos para que escolas contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais façam a adequação de seu espaço físico e adquiram equipamentos e materiais de tecnologia assistiva. Os recursos são repassados pelo MEC às escolas por intermédio do programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

AUXILIARES DE SALA

A inclusão escolar pressupõe que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, estejam plenamente inseridos, sem diferenciações que os excluam de suas turmas, e participem ativamente do processo escolar, conforme suas capacidades.

Portanto, cabe ao Poder Público oferecer as condições necessárias para que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação básica, ao ensino de qualidade nas escolas comuns da rede regular. Entre essas condições está a oferta de auxiliares de sala, capacitados a subsidiar a prática pedagógica, favorecendo o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na escola.

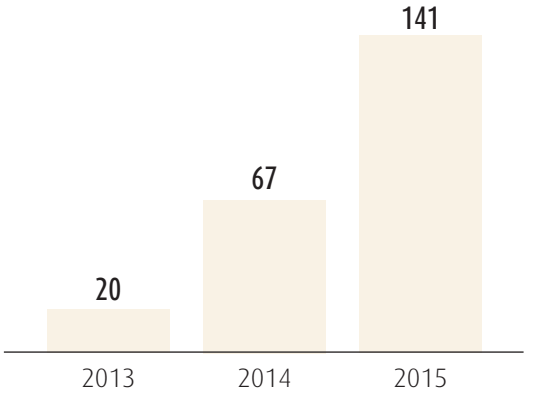
Nesse sentido, em 2014, a Semed-Maceió ofereceu o curso Educação Especial na Perspectiva Inclusiva a auxiliares de sala

Em 2015, com a implementação da matrícula on-line, houve um aumento significativo de estudantes público-alvo da educação especial que necessitam de auxiliar de sala. Com a finalidade de atender a esses estudantes, o Departamento de Educação Especial vem trabalhando, com a Coordenação de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Maceió, na definição de estratégias para lotação de auxiliares de sala.

Entre as possibilidades em análise é a visita de um técnico para acompanhar os estudantes com deficiência, mediante parecer descritivo por meio de avaliação in loco e encaminhamentos necessários, visando minimizar as barreiras que possam dificultar o acesso dos estudantes com deficiência ao processo educacional.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

AUXILIARES DE SALA, POR ANO



Fonte: DEE-Semed-Maceió (2015).

PARCERIAS COM INSTITUIÇÕES

Em 2015, a Semed firmou o convênio com quatro instituições filantrópicas locais, a Associação Pestalozzi de Maceió, a Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais (Aappe), a Fundação Casa do Especial (Funcae) e o Centro de Desenvolvimento Família Down (Fam-Down).

O objetivo é fortalecer as políticas públicas de educação inclusiva por meio da oferta de AEE e Educação de Jovens e Adultos para estudantes público-alvo da educação especial. Além disso, 20 profissionais dessas entidades estão participando das formações continuadas ofertadas pelo DEE-Semed, em 2015.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ

A rede municipal de ensino de Maceió acumula, ao longo de sua trajetória, diversas experiências de inclusão bem-sucedidas.

Algumas delas são apresentadas a seguir, apontando percursos e estratégias capazes de superar barreiras que, muitas vezes, se colocam quando um aluno com deficiência chega à escola.

ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA DESTACA-SE NO PROJETO "UM PÉ DE QUÊ?"

"As conquistas foram graduais, à medida que avançamos e aprendemos a lidar com o jovem surdo, levando em conta os interesses e curiosidades próprios da sua idade. E foram surpreendentes."

O adolescente R. P. S. é surdo (pré-lingual) e chegou à Escola Municipal Doutor Pompeu Sarmento, aos 12 anos, com um histórico de ingresso tardio na vida escolar. Segundo a família, ele era indisciplinado, por isso não permanecia nas instituições onde era matriculado.

Na época, ele não conhecia a língua de sinais e se comunicava por gestos. Assim, o primeiro passo foi apresentá-lo ao mundo dos sinais. Na sala de aula, convivia com mais seis estudantes surdos e com um intérprete de Libras. Paralelamente, frequentou o Centro de Apoio ao Surdo (CAS), estabelecendo uma ponte com a comunidade surda e mantendo contato com instrutores surdos, modelo bilíngue.

Sabemos que é por meio das trocas e da interação com o outro que nós aprendemos. Por esta razão, a convivência com os pares foi fundamental para o aprendizado da língua.

Quatro anos mais tarde, passou a ser um adolescente que demonstra boa compreensão do mundo nas atividades em sala de aula; por vezes indisciplinado e inquieto, mas que participa, é prestativo, organizado e cumpridor de seus deveres. Uma pessoa em busca de superar seus próprios limites.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

PASSO A PASSO

As conquistas foram graduais, à medida que avançamos e aprendemos a lidar com o jovem surdo, levando em conta os interesses e curiosidades próprios da sua idade. E foram surpreendentes. Ao lado do trabalho na escola, a família teve um papel de destaque, por acreditar e contribuir para seu desenvolvimento, mesmo sem conhecer as especificidades da surdez.

O adolescente destacou-se entre os colegas do quinto ano do Ensino Fundamental por sua participação no projeto pedagógico "Um pé de quê?", no qual os estudantes conhecem e pesquisam as frutas comuns do bairro e outras ainda desconhecidas, mas típicas da nossa região.

Ele se mostrou ativo, pesquisando informações sobre as frutas, suas origens, curiosidades e principais características, confeccionando seus cartazes e expondo suas ideias para todo o grupo.

Surpreendeu-nos com seu interesse em aprender e com sua memória prodigiosa: além de arquivar informações, demonstrou grande capacidade de estabelecer relações com situações vivenciadas em seu meio. Deu novo significado às árvores frutíferas do seu bairro. Por exemplo, a fruta-pão, para a qual criou, com a intérprete, um sinal provisório. A carambola já conhecia, porém não dominava seu sinal.

Seu universo de percepções e vivências ampliou-se com o projeto. R. P. S. demonstrou estranheza ao descobrir que o kiwi é verde por dentro, mesmo quando maduro; e surpresa diante da fragilidade de um pé de melancia com frutas tão grandes.

Na culminância do projeto, toda a comunidade escolar visitou nossa sala e R. P. S. expôs o que aprendeu: o doce de banana, o artesanato da palha da bananeira, o doce da casca da melancia, o suco e a bala de melancia, a fruta-pão que parece inhame, o kiwi, que é marrom por fora e verde por dentro. Percebemos o esforço das outras crianças, que tentavam se comunicar com R. P. S., nosso estudante surdo, fazendo sinal de "Legal!"

Elziana Márcia P. Oliveira – Atua como intérprete da Língua de Sinais na Escola Municipal Doutor Pompeu Sarmento e como professora de surdos no Centro de Apoio ao Surdo (CAS). É graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFCE).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

TALENTO MUSICAL DE MENINA COM DEFICIÊNCIA VISUAL REVELA-SE NA ESCOLA

"Para mim, inclusão é isso: descobrir e estimular o potencial que se esconde na deficiência. Isso exige estratégias especiais para a descoberta, estimulação e reconhecimento."

O caso da garota Bruna é uma demonstração clara de que a inclusão pode revelar todo o potencial que se esconde na deficiência. Para isso, é preciso que se utilizem as estratégias corretas. A deficiente visual teve a felicidade de chegar à escola que estava pronta para recebê-la. Por isso, é importante contar o que veio antes da história de Bruna.

Em vez de "cair na Educação Especial", como dizem muitas professoras, digo sempre que "fui jogada" nela. Quando era novata, depois de dois anos como professora da antiga primeira série do Ensino Fundamental, fui informada que ficaria com a Sala Especial – no passado, as professoras eram designadas para determinadas funções, de acordo com o que era chamado de "perfil adequado".

Fiquei desnorteada. Tentei recusar, mas a diretora, irredutível, falou: "Sua colega pediu transferência. Sei o que estou fazendo, você é a pessoa certa para isso." Naquele momento, estranhamente, senti segurança pela confiança que ela depositava em mim e aceitei o desafio. A diretora me levou até um armário no pátio, que guardava um mundo de jogos, materiais e letras de madeira e EVA que não eram utilizados.

ISOLADOS

A Sala Especial era uma turma à parte. Ficava nos fundos da escola, com grade na porta, e abrigava exclusivamente estudantes com diversos tipos de deficiência.

Naquele primeiro dia de aula, parecia vê-los pela primeira vez. Uns corriam, outros olhavam por baixo, outros com olhar desafiador. Alguns mal me percebiam, ainda de mochila nas costas, com o olhar vago a balançar o corpo. Estavam tão assustados quanto eu. Peguei a chave e, decidida, fui até aquele armário. Desde então, eu me apaixonei!

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Participei de alguns cursos sobre Educação Especial e um deles culminou em um projeto de implantação de uma Sala de Recursos Multifuncionais. Dois anos depois, minha escola foi selecionada para o rol de escolas que teria educação inclusiva: passaria da integração à inclusão.

Concluí a graduação em pedagogia com TCC relacionado à inclusão. Fiz especialização em psicologia da educação com ênfase em psicopedagogia, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Até que, em 2010, Bruna chegou à escola, aos dez anos de idade, com deficiência visual.

Ela estava matriculada em outra escola, mas a mãe a queria ali, na Escola Municipal Dom Antônio Brandão, porque tinha boas referências da mãe de outro deficiente visual. Não havia vaga para ela. Resolvi atendê-la na Sala de Recursos Multifuncionais. No ano seguinte, a mãe conseguiu matriculá-la na nossa escola.

OS MEDOS

Apesar da idade, a mãe ainda colocava Bruna no colo. Insegura, dependente na locomoção, tinha muitos medos, inclusive do toque, que dificultava o conhecimento de texturas e formas de objetos e alimentos. Era muito ansiosa, nervosa e se deprimia facilmente.

Conhecia, mas não dominava o Braille e creio que, por isso, não se interessava em ler e escrever. Sua fala era um pouco prejudicada por uma fenda no lábio leporino, já operado, mas ainda necessitando de novas cirurgias. O caso de Bruna foi realmente desafiador.

Sua professora da sala regular era criativa e estimuladora. Com a chegada do primeiro estudante deficiente visual na escola, fizemos um curso de escrita Braille, mas o material não chegou. A professora dobrou os três dentes de um garfo e o usou como punção para fazer as atividades. Trabalhava textos variados, mas o desinteresse e a apatia de Bruna, que era tão comunicativa, a intrigavam.

Percebi o interesse de Bruna pela música gospel. Ela conhecia vários hinos evangélicos e falava com entusiasmo de vários intérpretes. Foi quando descobri sua linda voz e comecei a incentivar o canto; em seguida, a composição. Bruna foi ganhando segurança, autonomia e driblando seus medos. Foi o suficiente para ela começar a escrever. No fim do ano, participou de uma apresentação e cantou uma canção de sua autoria. Fez muita gente se emocionar e chorar copiosamente.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

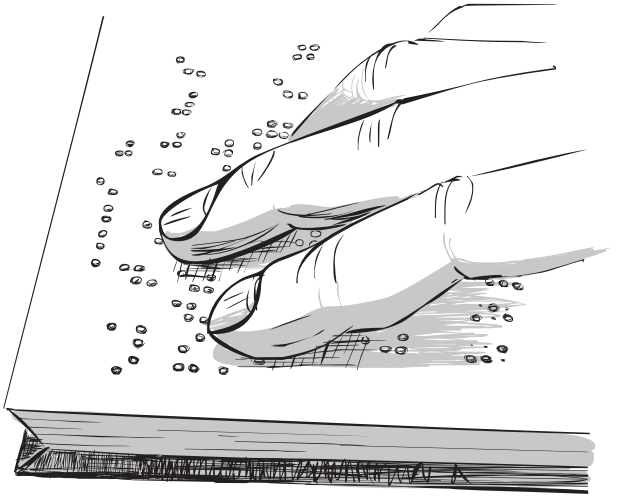
DESCOBRIR E ESTIMULAR

A jovem de lábio leporino operado e voz aparentemente fanha alcançou timbre e afinação magníficos. Cantou como profissional e foi aplaudida de pé! Precisou cantar novamente por causa dos eufóricos pedidos de bis. Foi um dos melhores dias da sua vida! E da nossa vida também! Era só o começo.

Para mim, inclusão é isso: descobrir e estimular o potencial que se esconde na deficiência. Isso exige estratégias especiais para a descoberta, estimulação e reconhecimento.

Não precisa ser um talento excepcional, precisa apenas mostrar que a pessoa com deficiência está presente e, como qualquer um, é capaz de fazer algumas coisas e outras, não. O importante é que seja vista como pessoa e que ela própria consiga também se enxergar dessa forma. Só assim conseguiremos construir uma sociedade, de fato, para todos.

Gilda Maria dos Santos – Atua na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Dom Antônio Brandão. Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFCE) e especialista em Psicopedagogia da Educação com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas).



Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ESTUDANTE COM ASPERGER SUPERA MEDOS E DIFICULDADES

"É preciso enfrentar o medo do desconhecido, do diferente, do que nos tira da zona de conforto. Afinal, inclusão é isso: superar dificuldades, vencer barreiras, viver e conviver, junto. Ensinar, mas, sobretudo, aprender com a diferença!"

Em 2011, chegaram de uma só vez três estudantes autistas, dois deles encaminhados pelo Centro Especializado Wandette Gomes de Castro para tratamento de autismo infantil. Estávamos em período de férias e a escola realizava as matrículas. Recebi ligação da diretora, preocupada por nunca termos atendido esse tipo de deficiência. Imediatamente, agendei anamnese.

Fiquei apreensiva. Meu coração disparava! Não havia auxiliar de sala e este havia sido um dos requisitos principais do Centro especializado. Eles necessitavam de cuidadores permanentes. A direção da escola solicitou à Semed, via ofício e pessoalmente, um auxiliar de sala, antes mesmo de as aulas começarem, mas ele não chegou.

Apesar de eu ter feito alguns cursos relacionados à deficiência, durante meus 14 anos na Educação Especial ainda não havia recebido nenhuma criança autista. Conheci os estudantes, visitei o centro para conhecer o Programa de Atenção à Pessoa com Autismo (Proapsa) e tive uma noção melhor de como lidar com eles. Um desses três novos estudantes chamou mais atenção, o André.

PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA

Era necessário que André frequentasse a sala de aula regular o quanto antes. Conversei com a mãe e convenci a professora a aceitá-la como auxiliar do filho.

A professora, inicialmente, se opôs, pois temia perder a privacidade na sala, mas, principalmente, temia não dar conta do estudante especial. Porém, aceitou fazer a experiência. Ela e a mãe se deram muito bem. Depois de uma semana, ela veio à sala dos professores, toda empolgada, mostrar a atividade que André havia conseguido realizar. Seus olhos brilhavam de encantamento!

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

A professora foi fundamental em cada etapa do desenvolvimento. A mãe, por sua vez, é exemplar. Acompanhou o filho na sala regular por quase quatro meses. Atualmente, ainda ajuda dando detalhes do comportamento do filho, das crises, da necessidade de regras e limites. E o leva a todos os atendimentos necessários.

A tarefa era árdua. Com seus tiques e manias no auge, André corria e queria pegar tudo que via. Também jogava pela janela peças de jogos, lápis de cor etc. Tínhamos que contornar toda a escola para fazê-lo pegar. Era o procedimento-padrão. Ao voltar, inesperadamente, ele jogava tudo de novo.

No segundo dia de trabalho, o auxiliar de sala quis desistir. Disse que André sugava sua energia. Fiquei preocupada, porque qualquer quebra de rotina, como falta de professor, gerava uma crise de ansiedade e nervosismo no estudante. Consegui convencer o auxiliar a esperar mais um pouco e prometi que o estudante melhoraria. Está com ele até hoje.

Assim, no AEE, eu tentava suprir a necessidade de André. Na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), eu trabalhava o contato visual, a compreensão; e sentar, esperar, realizar comandos e tarefas, entre outras situações.

OS TALENTOS

Diagnosticado com Síndrome de Asperger, um dos tipos de autismo, quando chegou à escola, André já tinha verbalização, base alfabética e numérica, um talento enorme para resolver quebra-cabeças e atividades com informática. Transcrevia da lousa e escrevia qualquer palavra se lhe ditassem as letras. Perguntava, constantemente: "que letra, que letra?".

Também não aceitava a ficha com seu nome completo, pois só conhecia o primeiro. Levou dois anos para aprender. A professora da sala comum me procurava, angustiada, e eu buscava respostas com a mãe ou a equipe do centro especializado. Eles informavam que ele tem seu tempo e sua dificuldade em aceitar mudanças, mas a professora o desafiava e a mim, também.

Apesar de todos os talentos, André não fazia nada sozinho. Era agitado, inquieto, dava gritos e corria sem parar. Tinha muitos medos e manias. Falava, repetidamente, uma mesma frase, não interagia, nem fazia contato visual.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

Atualmente no quinto ano, André lê e escreve bem. Mantém contato visual por certo período, interage e faz associações de situações e contextos diversos. O mais legal: assiste a filmes, apresentações na escola e a palestras com sua mãe, fora do contexto escolar. Identifica bandeiras de diversos países e tem total domínio do calendário, identificando datas e anos. Todos ficam surpresos. Para nós e para a sua mãe foi muito gratificante! Já pedi à mãe que me convide para a formatura dele na faculdade. Tenho certeza de que chegará lá!

No entanto, é preciso enfrentar o medo do desconhecido, do diferente, do que nos tira da zona de conforto. Afinal, inclusão é isso: superar dificuldades, vencer barreiras, viver e conviver junto. Ensinar, mas, sobretudo, aprender com a diferença!

Gilda Maria dos Santos – Atua na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Dom Antônio Brandão. Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFCE) e especialista em Psicopedagogia da Educação com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas).

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

UM CASO DE RESISTÊNCIA E ÊXITO COM A SÍNDROME DE DOWN

É necessária e de grande importância a parceria da família, bem como a dos profissionais que atuam com o estudante, para que o Plano do AEE favoreça o processo de ensino-aprendizagem. É importante compreender o histórico de vida das crianças, suas necessidades, seus interesses, sua forma de se comunicar e seus sentimentos.

A estudante R. D. F., de nove anos de idade, cursa o terceiro ano do ensino fundamental da Escola Municipal Tereza de Jesus desde 2013, quando ingressou no primeiro ano. Apresentava comprometimento em relação à socialização, atenção e concentração. Atualmente, apresenta significativa evolução.

Quando ingressou na escola, R. D. F. não queria ficar na sala de aula, era inquieta, apresentava muita dificuldade de atenção, dispersava com facilidade e seu relacionamento com a turma era difícil. A professora da sala regular do primeiro ano tinha dificuldade de realizar seu trabalho, porque a estudante fazia de tudo para chamar atenção. Algumas vezes, saía da sala de aula, tirava a roupa e ficava andando nua pela escola.

Se fosse contrariada, ficava agitada, impaciente, recusava-se a participar das atividades propostas e permanecia pouco tempo na sala. Seu comportamento era difícil! A mãe havia relatado, em entrevista, que ela ficava agressiva e desobediente quando era contrariada.

R. D. F. não conhecia as cores primárias, números, letras, nem formas geométricas. Não tinha noção de lateralidade, espaço e tempo, e encontrava-se na fase de garatujas. Nas aulas de educação física, sempre se afastava dos colegas.

PLANO ESPECIALIZADO

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da estudante foi elaborado no sentido de desenvolver estratégias que minimizassem esses comportamentos, elevassem sua autoestima, estimulassem sua atenção e concentração, assim como a socialização. Para isso, utilizamos jogos de memória/pedagógicos, encaixe, quebra-cabeça, músicas, fanto-

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ches, histórias, entre outras atividades. Iniciamos o atendimento individualizado e, atualmente, já estamos trabalhando em dupla e em pequenos grupos.

É necessária e de grande importância a parceria da família, bem como a dos profissionais que atuam, diretamente, com o estudante, para que as estratégias traçadas no Plano do AEE tenham um melhor resultado e favoreçam seu processo de ensino-aprendizagem. É importante, também, compreender o histórico de vida das crianças, suas necessidades, seus interesses, sua forma de se comunicar e seus sentimentos.

A mãe insistia para que a aluna continuasse usando fraldas, por achar que ela não seria capaz de ter controle esfincteriano. Depois de muita conversa para que R. D. F. fosse para a escola sem fralda e com mudas de roupas, para que pudéssemos ensinar o controle de suas necessidades fisiológicas, conseguimos convencê-la a contribuir nesse processo, e o resultado foi positivo. Em pouco tempo, R. D. F. deixou de usar fraldas e já pedia para usar o banheiro.

EM EVOLUÇÃO

No fim do primeiro ano, apesar das dificuldades, R. D. F. já apresentava evolução: melhorou seu comportamento, já se comunicava melhor com os colegas, professores e demais profissionais da escola, porém, ainda apresentava resistência em relação às aulas de educação física. Foi promovida para o segundo ano.

Em 2014, elaboramos o Plano de AEE dando ênfase às atividades lúdicas e buscando inserir a aluna em atividades extraclasse. Continuamos estimulando sua atenção e concentração, além do raciocínio lógico, autonomia, interação social e elevação da autoestima. O computador também foi ferramenta pedagógica em que ela gostava de fazer as atividades.

Foram muitas evoluções: na coordenação motora, na forma de pegar o lápis, na identificação de algumas cores, na leitura de gravuras e identificação de letras do seu nome. Gostava de ouvir e recontar histórias, às vezes, conseguia manter uma sequência lógica dos fatos. Nas aulas de educação física, ainda não interagia com os outros estudantes, mas realizava as atividades sozinha, o que no primeiro ano não queria fazer.

RESISTÊNCIA E ÊXITO

Mesmo quando resistia, realizava as atividades com êxito, graças à motivação da professora e da auxiliar. Nesse ano, o irmão dela ingressou

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

na mesma escola, no primeiro ano, e R. D. F., às vezes, queria estar na sala do irmão. Os dois se davam muito bem. Foi um ano muito proveitoso para o desenvolvimento da aluna, que foi promovida para o terceiro ano.

O ano letivo de 2015 iniciou em maio, em razão da reforma do prédio da escola. A estudante apresentou certa resistência no início, mas depois retomou ao quadro de antes. Resolvemos colocá-la no mesmo horário da turma do irmão e o resultado foi positivo, pois ela passou a realizar os exercícios com os outros colegas. Hoje, R. P. S. já reconhece seu nome; apesar de ainda só copiar, participa das atividades orais e responde às solicitações da professora com coerência.

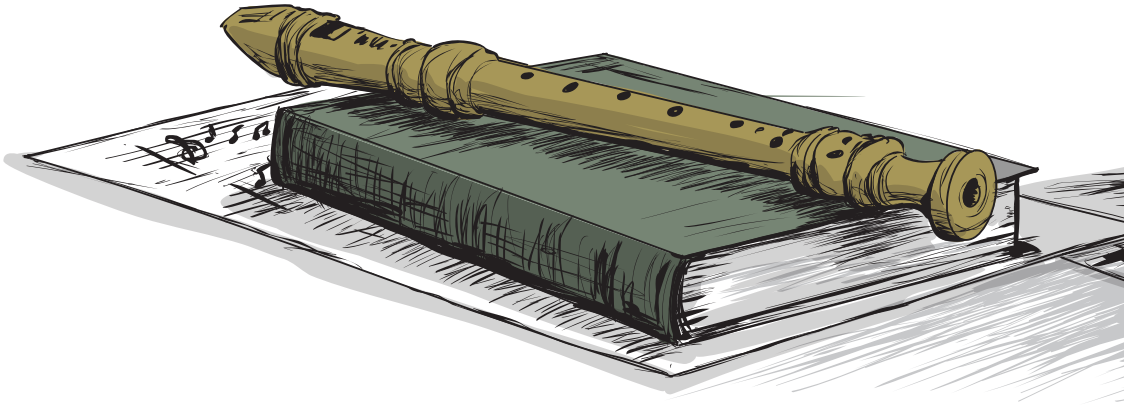
A inclusão é possível. O processo, às vezes, é lento, mas as experiências são desafiadoras e enriquecedoras, porque nos fazem refletir sobre nossas práticas pedagógicas e crescer como seres humanos e profissionais. Ressaltamos a importância do trabalho coletivo da escola, com envolvimento de todos.

Claudineide Ferreira da Silva – Atua como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Escola Municipal Tereza de Jesus e realiza atendimento psicopedagógico na rede estadual de ensino de Alagoas. Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), especializada em psicopedagogia clínica e institucional pela Faculdade Cesama.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

6

POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NA ESCOLA



Atualmente, existe uma série de programas federais que pode ser acessada pelas secretarias de Educação e pelas próprias escolas, a fim de favorecer a inclusão de estudantes com deficiência.

A seguir, a descrição de alguns dos principais programas, a legislação referente a cada um deles e como acessá-los.

PROGRAMAS, AÇÕES E RECURSOS

PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL

Adequação arquitetônica e aquisição de cadeiras de rodas são ações do Programa Escola Acessível, que tem o objetivo de promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação, nas escolas públicas de ensino regular.

RECURSOS

O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Dentro do Programa Escola Acessível, são financiáveis as seguintes ações: adequação arquitetônica (rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora); e aquisições de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis.

COMO ACESSAR

As escolas contempladas, conforme relação anual publicada em Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o PDDE – Escola Acessível efetivam o cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), em que inserem o plano de atendimento contendo o planejamento de utilização dos recursos.

DOCUMENTOS

- Relação nominal das escolas que serão contempladas com os recursos do PDDE Acessibilidade 2013
- Documento Orientador do Programa Escola Acessível 2013
- Resolução CD-FNDE nº 19/2013, de 21 de maio de 2013
- Resolução nº 27, de 2 de junho de 2011
- Manual do Programa Escola Acessível
- Relação das escolas contempladas pelo Programa Escola Acessível 2012
- Relação dos municípios contemplados pelo Programa Transporte Escolar Acessível 2011-2012
- Documento Orientador do Programa Escola Acessível 2012
- Resolução FNDE nº 27/2012

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

PROGRAMA IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Com equipamentos de informática, mobiliários e materiais pedagógicos para escolas públicas do ensino regular, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais cumpre o objetivo de apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns.

CONTRAPARTIDA

Para que o Programa disponibilize o conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, as escolas públicas do ensino regular devem disponibilizar espaço físico para a implantação efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de contratar professor para atuar no programa.

COMO ACESSAR

A Secretaria de Educação apresenta a demanda no Plano de Ações Articuladas (PAR) e indica as escolas a serem contempladas por meio do Sistema de Gestão Tecnológica (Sigetec).

DOCUMENTOS

- Nota Técnica nº 42/2015 – MEC-Secadi-DPEE
- Decreto nº 6.094/2007
- Portaria nº 13/2007
- Manual de Orientação do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais
- Nota Técnica nº 11/2010 – Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas de ensino regular.
- Relação das escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais
- Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pelo ensino a distância, por intermédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ou pelo ensino presencial e semipresencial da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (Renafor), o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial cumpre o seu objetivo de apoiar a qualificação do profissional que atuará nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior (Ipes).

COMO ACESSAR

As escolas apresentam, por meio do sistema Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) Interativo, a demanda de formação para as Secretarias Estaduais de Educação (Seduc) e Secretarias Municipais de Educação (Semed) que a validam e encaminham ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. O Fórum elabora o Plano Estratégico de Formação docente e o encaminha ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação do Ministério da Educação (MEC), responsável pela sua aprovação e apoio financeiro.

DOCUMENTOS

- Portaria nº 1086/2011
- Portaria nº 1265/2011
- Portaria nº 1.328/ 2011, de dezembro de 2011
- Resolução CD-FNDE nº 08/2010
- Resolução CD/FNDE nº 45/2011
- Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA DOS BENEFICIÁRIOS DO BPC NA ESCOLA (BENEFÍCIO DA PRESTAÇÃO CONTINUADA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL)

Por meio de ações articuladas entre as áreas da educação, assistência social, direitos humanos e saúde, o programa tem o objetivo de monitorar o acesso e a permanência, na escola, dos beneficiários do Benefício da Prestação Continuada (BPC) com deficiência, na faixa etária de zero a 18 anos.

Realiza-se um pareamento anual entre os dados do EducaCenso e do cadastro administrativo do BPC Dataprev do Ministério da Previdência Social (MPS). O programa também identifica as barreiras que impedem o acesso das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, à escola.

COMO ACESSAR

Estados, Municípios e Distrito Federal podem aderir ao programa, mediante preenchimento do Termo de Adesão constante do endereço eletrônico: http://aplicacoes.mds.gov.br/bpcnaescola. A realização desse procedimento é efetuada, exclusivamente, pelo representante legal da unidade da federação.

DOCUMENTOS

- Nota Técnica nº 13 – Aprovação de vídeo – Questionário do Programa BPC na Escola
- Nota Técnica nº 51 – Pareamento BPC na Escola 2012
- Portaria Normativa Interministerial nº 18/2007, que institui o Programa BPC na escola
- Nota Técnica nº 01/2010 – Grupo Gestor Interministerial, que trata sobre o pareamento de dados do Programa BPC na escola 2010
- Portaria Normativa nº 1205/2011
- Documento Orientador 2011
- Nota Técnica nº 42 – Ação de Transporte Escolar Acessível
- Relação dos municípios contemplados
- Orientações para adesão à ação Transporte Escolar Acessível

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

Promover a formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos é o objetivo central do programa.

Para isso, as ações consistem em prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios-polos e de abrangência; disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional; e realizar o Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais.

COMO ACESSAR

As Secretarias de Educação dos municípios-polos apresentam demanda por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e plano de trabalho por intermédio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). Os municípios de abrangência participam do processo de formação promovido pelo município-polo.

DOCUMENTOS

- Documento Orientador 2011/2012
- Manual para inserção dos itens financiáveis no PAR
- Relação dos municípios-polos e respectivas abrangências

TRANSPORTE ESCOLAR ACESSÍVEL

O Transporte Escolar Acessível é uma Resolução de junho de 2012, nº 12 e precisa ser solicitado. O procedimento pode ser feito pela internet. Basta acessar o módulo do Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio do site http://simec.mec.gov.br/; clicar no ícone "programa". A nova tela mostrará a relação de programas disponíveis para o município solicitado; clicar no ícone "Transporte Escolar Acessível". A tela exibirá breve apresentação sobre a ação de aquisição de transporte escolar acessível e o Termo de Adesão que deverá ser lido, atentamente, e validado, ao acionar o botão "ACEITO" no fim do texto. Para confirmar, basta clicar OK, no botão "Selecionado com sucesso".

Uma nova tela contendo as instruções de como selecionar o tipo e a

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

quantidade de ônibus a ser adquirida será aberta. Nesse momento, deve-se clicar na aba "Transporte Escolar Acessível", na qual aparecerá uma tela com a cota referente ao número de ônibus que será disponibilizado ao município, o modelo e a descrição dos ônibus. O espaço reservado deverá ser preenchido com a quantidade de ônibus solicitada pelo município. Observação: clicando na descrição de cada ônibus, é possível visualizar a planta de cada modelo disponível. Na coluna "quantidade", deve-se informar o número de veículos a ser adquirido, conforme quota estabelecida. Depois da escolha, deve-se clicar no botão "SALVAR" e, ao identificar a mensagem "Salvo com sucesso", clicar OK. Ao lado direito da tela, existe um menu com o fluxo da demanda . Clicar em "Enviar para análise". A solicitação será analisada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e, posteriormente, enviada ao FNDE, para os "procedimentos de liberação de pagamento".

PROJETO LIVRO ACESSÍVEL

O objetivo é promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), assegurando aos estudantes com deficiência visual, matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre Secadi, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os Centros de Apoio Pedagógico (CAP) a Pessoas com Deficiência Visual e os Núcleo Pedagógico de Produção Braille (NAPPB).

Entre as ações desenvolvidas estão o desenvolvimento do Sistema de Informação Digital Acessível – Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caractere ampliado e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro. O programa prevê ações voltadas para a realização de seminários de formação dos profissionais envolvidos na produção de material didático acessível em formato digital e em Braille; e criação do Acervo Digital Acessível (ADA), ambiente virtual destinado à postagem de materiais digitais e à produção coletiva de livros em Mecdaisy; além da disponibilização de laptop para estudantes cegos dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da Educação para Jovens e Adultos (EJA) e educação profissional.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

COMO ACESSAR

As Secretarias de Educação às quais se vinculam os centros públicos de produção de material didático acessível devem apresentar, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), seu plano de trabalho, a fim de obter apoio financeiro do MEC ao custeio da produção.

DOCUMENTOS

- Nota Técnica nº 58 – Orientações para usabilidade do livro didático digital acessível – Mecdaisy
- Lei nº 10.753/2003, que institui a Política Nacional do Livro
- Decreto nº 7.084/2010
- Nota Técnica nº 05/2011 – MEC-Seesp-GAB
- Relação dos centros públicos de produção de material didático acessível
- Nota Técnica nº 21
- Acesso ao instalador do MEC-Daisy

PROGRAMA NACIONAL PARA A CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA (PROLIBRAS) NO USO E ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E PARA A CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo é realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras. Entre 2006 e 2010, foram certificados 6.101 profissionais para interpretação/tradução e para o uso e ensino da Libras.

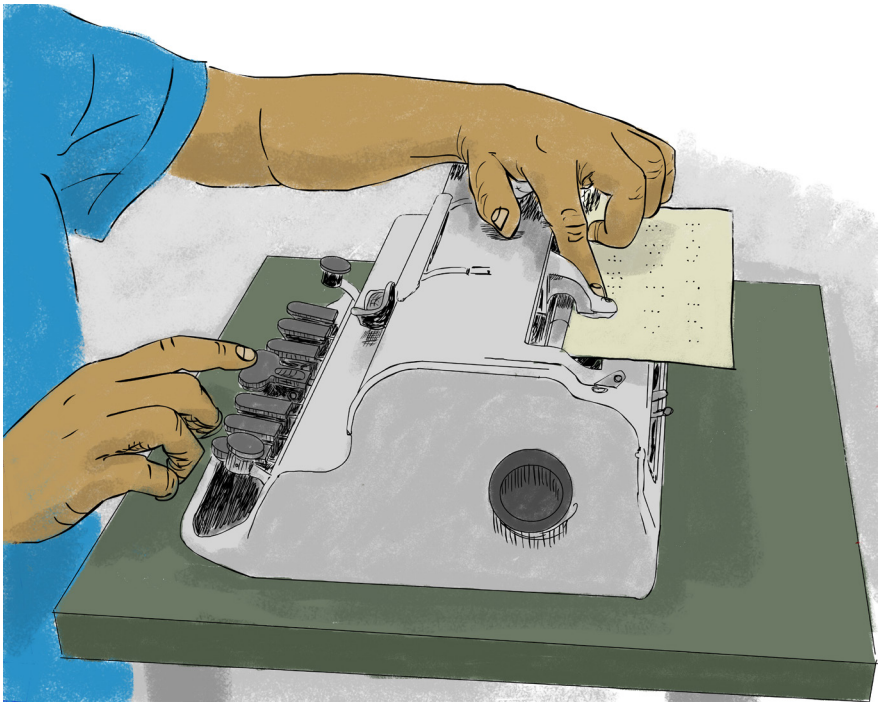
COMO ACESSAR

O Prolibras é realizado, anualmente, por meio de Chamada Pública, sendo que a partir de 2011 a realização tem estado sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines).

DOCUMENTOS

- Decreto nº 5.626/2005
- Portaria MEC nº 20/2010, que determina a realização do Prolibras pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)
- Número de Profissionais certificados por UF

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf



OUTRAS AÇÕES

CENTROS DE FORMAÇÃO E RECURSOS – CAP/NAPPB, CAS E NAAH/S

Os Centros de Apoio para Atendimento (CAP) às Pessoas com Deficiência Visual/Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB) recebem apoio para a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual.

Os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) também passam a promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis.

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH-S) têm apoio para a formação continuada de professores para

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

atuarem no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação.

COMO ACESSAR

Contato com as Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP, NAPPB, CAS e NAAH-S.

DOCUMENTOS

• Relação dos CAP, NAPPB, CAS e NAAH-S

PRÊMIO EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: A ESCOLA APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS

Promover, difundir e valorizar experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes.

As ações previstas são: inscrições das experiências e textos narrativos; seleção das experiências e textos narrativos; julgamento para premiação; apresentação da experiência premiada no Seminário Nacional Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

COMO ACESSAR

As escolas, secretarias e estudantes interessados poderão realizar a inscrição, gratuitamente, por meio eletrônico.

DOCUMENTOS

• Portaria nº 1.246/2011
• Regulamento do II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças
• Resultados do II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas

COMISSÃO BRASILEIRA DO BRAILLE

A Comissão Brasileira do Braille (CBB) tem o objetivo de desenvolver uma política de diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo, especialmente, a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências; a Música e a Informática. A comissão foi instituída pela portaria GM-MEC nº 319/1.999, alterada pela Portaria GM-MEC nº 1.200/2008. Sua importância deve-se, especialmente, à permanente evolução técnico-científica que, muitas vezes, resulta em modificação dos códigos e simbologia Braille adotados nos países de língua portuguesa e espanhola.

O propósito é acompanhar a aplicação de normas, acordos internacionais, convenções e quaisquer atos normativos referentes ao Sistema Braille, além de prestar assistência técnica às secretarias estaduais, municipais e distritais de Educação; e, ainda, propor diretrizes e manter intercâmbio permanente com comissões de Braille de outros países, de acordo com as recomendações de unificação do Sistema Braille em nível internacional.

É também papel da comissão recomendar, com base em pesquisas, estudos, tratados e convenções, procedimentos que envolvam conteúdos, metodologia e estratégias a serem adotados em cursos para o ensino do Sistema Braille, nos níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização; bem como elaborar catálogos, manuais, tabelas e outras publicações que facilitem o processo de ensino e uso do Sistema Braille, em todo o território nacional.

A Comissão é composta por um representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC); um representante do Instituto Benjamin Constant (IBC); um representante indicado pela organização nacional de pessoas cegas; e um membro representante das cinco regiões do país, indicado dentre os Centros de Apoio Pedagógico (Caps).

DOCUMENTOS

- Ata do dia 10/12/2014 – 3º Encontro Ordinário da Comissão Brasileira do Braille
- Ata do dia 11/12/2014 – 3º Encontro Ordinário da Comissão Brasileira do Braille
- Ata do dia 12/12/2014 – 3º Encontro Ordinário da Comissão Brasileira do Braille
- Dia 12 de março de 2014 – Primeira etapa, ata do 1º Encontro Ordinário da Comissão Brasileira do Braille

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

- Dia 13 de março de 2014 – Primeira etapa, ata do 1º Encontro Ordinário da Comissão Brasileira do Braille
- Dia 14 de março de 2014 – Primeira etapa, ata do 1º Encontro Ordinário da Comissão Brasileira do Braille
- Dia 7 de maio de 2014 - Segunda etapa, ata do 1º Encontro Ordinário da Comissão Brasileira do Braille
- Dia 8 de maio de 2014 – Segunda etapa, ata do 1º Encontro Ordinário da Comissão Brasileira do Braille
- Dia 9 de maio de 2014 – Segunda etapa, ata do 1º Encontro Ordinário da Comissão Brasileira do Braille
- Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999
- Portaria nº 554, de 26 de abril de 2000
- Portaria nº 1200, de 25 de setembro de 2008
- Portaria nº 681, de 2 de agosto de 2013
- Ata da I Reunião Ordinária da Comissão Brasileira do Braille (CBB), de 29 de agosto de 2013
- Ata da I Reunião Ordinária da Comissão Brasileira do Braille (CBB), de 30 de agosto de 2013

Contato
E-mail da comissão: cbb@mec.gov.br

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

REFERÊNCIAS

ALVEZ. C. B. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar** – Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC-Seesp; Fortaleza: UFC, 2010. Disponível em: <http://http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_docman&-view=download&alias=7106-fasciculo-4-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 mar. 2016.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Brasília: MEC-Seesp, 2005. 5 v. Disponível em: <http://portal.mec. gov.br/seesp/arquivos/txt/visaohistorica.txt>. Acesso em: 26 out. 2015.

AREND, C. A. R.; MORAES, V. A. V. **A historicidade de educação especial da década de 1960 até os dias atuais**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/029.pdf>. Acesso em: 22 out. 2015.

CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CHAVES, S. I. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Direitos das pessoas com deficiência. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/institutoconscienciago/educao-especial--na-perspectiva-inclusiva?from_action=save>. Acesso em: 26 out. 2015.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado**: Pessoa com surdez. São Paulo: MEC-Seesp, 2007, 52 p.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN. **Mude seu olhar**. Campinas: Saberes Editora, 2015.

GIL, M. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal**: Tudo a ver. Bengala legal, 22 out. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/martagil>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. **Educação inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso? Disponível em: <http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

LANNA JUNIOR, M. C. M. **O movimento político das pessoas com deficiência**. Bengala Legal, 28 dez. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/movimento-historia-pcd>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. **As primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas com deficiência**. Bengala Legal, 28 dez. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd>. Acesso em: 24 out. 2015.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil** – da exclusão à inclusão Escolar. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. **Inclusão escolar** – O que é? por quê? como fazer? [s.n.t.] Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/inclusao%20escolar%20o%20que%20e,%20para%20quem,%20como%20e%20por%20que..doc/view>. Acesso em: 22 out. 2015.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

MENDES JÚNIOR. E.; TOSTA, E. I. L. **50 anos de políticas de educação especial no Brasil**: Movimentos, avanços e retrocessos. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/ paper/viewFile/1464/670>. Acesso em: 22 out. 2015.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita; LIMA, Sueli (Colab.). **Guia escolar**: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Seropédica: EDUR, 2011.

SASSAKI, R. K. **Conceito de acessibilidade**. Escola de gente: Comunicação em inclusão. Rio de Janeiro, fev. 2011. Disponível em: <http://www.escoladegente.org.br/noticiaDestaque.php?id=459>. Acesso em: 22 out. 2015.

SILVA, R. P. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: O pavilhão-escola Bourneville no início do século XX. **Rev. Latino-am. Psicopat. Fund**., São Paulo, v. 12, n. 1, p. 195-208, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v12n1/a13v12n1>. Acesso em: 24 out. 2015.

VIVARTA, V. (Coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi, Fundação Banco do Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.andi.org.br/inclusao-e-sustentabilidade/publicacao/midia-e-deficiencia>. Acesso em: 24 out. 2015.

WERNECK, C. **Contra-Diversidade**. Escola de gente: Comunicação em inclusão. Rio de Janeiro, 28 set. 2010. Disponível em: <http://www.escoladegente.org.br/noticiaDestaque.php?id=361&titulo=Contra+-+diversidade>. Acesso em: 22 out. 2015.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

_____. **Os inclusos e os sisos**, 2009.

_____. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 3. ed. Rio de Janeiro: WWA, 2009.

DOCUMENTOS

ALAGOAS. **Lei nº 6.060/98**. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Lei%20no%206.060-%20de%2015_09_1998.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. Portal Brasil. 23 mar. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. **Decreto Federal 5.626/05**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 26 out. 2015.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 8 out. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 27 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 dez. 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1˚ e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 26 out. 2015.

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

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

[da] República Federativa do Brasil. Brasília, 24 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Declaração da Salamanca** – Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC-Seesp, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: razões, princípios e programas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. In: **Documento orientador**: programa implantação de salas de recursos multifuncionais. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília: Secadi-DPEE-CGPAE, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=--11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação (2001-2011)**. Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco. org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007. Disponível em: <http://portal.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. In: **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha--c&category_slug=-documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 out. 2015.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (Maceió). **Resolução CME nº 1/16**. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/leticiasecom/pdf/2016/02/Diario_Oficial_03_02_16_PDF.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

_____. (Brasil). Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 17 ago. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

_____. (Brasil). **Resolução nº 4 CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Documento orientador da educação especial na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_02_2010_17.44.19.3f30068a-0d94e56ab4a18a5a8bb57f68.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília: Unicef, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002252/225209POR.pdf>. Acesso em: 26 out. 2015.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação infantil**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. **Ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental>. Acesso em: 22 out. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 24. out. 2015.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

_____. **Convenção sobre os direitos da criança**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 27. out. 2015.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2012, p. 23. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Follow-up to the world summit for social development and the twenty-fourth special session of the general assembly**: emerging issues: Mainstreaming disability in the development agenda. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/documents/reports/e-cn5-2008-6.doc>. Acesso em: 20 jan. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇOES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório Delors**. Paris, 1997.

_____. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Salamanca, Espanha. 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ. **Plano Municipal de Educação (2015-2025)**. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/lucasragucci/documento/2015/06/PME-MACEIO-2015-2025-FINAL.pdf>. Acesso em 17 fev. 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DE SÃO PAULO. Conceito de deficiência segundo a Convenção da ONU e os critérios da CIF. **Apresentação**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/274.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2016.

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Conheça o histórico da legislação sobre inclusão**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao--sobre-inclusao/>. Acesso em: 27 out. 2015.

Este livro foi composto em Adobe Caslon Pro,
impresso em papel couchê fosco 110 g/m² (miolo), no
formato 16 x 23 cm, para a Viva editora, em 2016.

Gráfica: Moura Ramos
Tiragem: 200 exemplares

Guia_Edu_Especial_12-04-B.pdf