

Educação Especial, Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado

Cláudio Alves Pereira



Pós-graduação em
Docência

EAD



Cláudio Alves Pereira

Educação Especial, Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado

3ª Edição

Arcos

Instituto Federal de Minas Gerais

2023

© 2023 by Instituto Federal de Minas Gerais *Campus Arcos*

Todos os direitos autorais reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização por escrito do Instituto Federal de Minas Gerais *Campus Arcos*.

Coordenadora do curso	Cláudia Maria Soares Rossi
Revisor	Jefferson Rodrigues da Silva
Arte gráfica	Eduardo dos Santos Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino: Educação Especial: Fundamentos.

Pereira, Cláudio Alves

Educação Especial, Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado / Cláudio Alves Pereira. – Arcos, 2023.

62 f. : il

Apostila (Pós-graduação em Docência) – Instituto Federal de Minas Gerais, 2023.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Atendimento Especializado. I. , . II. Título.

2023

Direitos exclusivos cedidos à
Instituto Federal de Minas Gerais *Campus Arcos*,
Avenida Juscelino Kubitschek, 485,
CEP 35588-000- Bairro Brasília, Arcos - MG - Brasil,
Telefone: (37) 3351-5173

Palavra do professor-autor

Prezado/a professor e estudante,

Seja bem-vindo/a!

Apresento-lhe uma coletânea de textos e escritos do próprio autor selecionados com a intenção de subsidiar as nossas discussões para a disciplina Educação Especial, Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como todo processo de seleção, isso exige inclusões e descartes. Desta forma, é importante ressaltar que este material não tem o objetivo de exaurir toda a diversidade de abordagens possíveis ao tema de estudo. Pelo contrário, é um convite para que, especialmente nos ambientes onde o diálogo é incentivado, outras perspectivas e referenciais teóricos nos sejam apresentados.

Conforme a ementa do nosso curso, o principal objetivo do nosso estudo será compreender o conceito de Educação Especial, inclusiva e suas implicações, bem como conhecer os serviços de atendimento à pessoa com deficiência.

Para alcançá-lo, os materiais selecionados buscarão apresentar as bases legais brasileiras para a Educação Especial e inclusiva. Também é importante discutir o papel dos profissionais que trabalham com a Educação Especial e, especialmente, o papel do Professor nos serviços da Educação Especial e a contribuição na qualificação da aprendizagem de estudantes público-alvo do AEE. Abordaremos também alguns dos serviços, recursos, estratégias e metodologias de Tecnologia Assistiva, comunicação alternativa, acessibilidade e desenho universal, que ampliam as habilidades funcionais de estudantes com deficiência.

Por ser este um curso a distância, é fundamental quebrarmos as barreiras geográficas para aprendermos juntos. Embora cada estudante tenha a sua organização própria, reservando espaços em seu dia para estudar e para fazer as atividades, a disciplina foi organizada de maneira que haja momentos para estreitarmos essa distância e termos ambientes de diálogos e troca de experiências; um ambiente de aprendizado mútuo! Ao longo desta apostila você encontrará direcionamentos para a plataforma de estudo e endereços eletrônicos que lhe direcionarão para materiais complementares de estudo.

Espero que o material selecionado para essa disciplina contribua para a sua evolução profissional. Para além disso, espero que o curso, em sua totalidade, contribua para a melhoria da Educação em nosso país.

Bons estudos!

Cláudio Alves Pereira

Apresentação do curso

Este curso está dividido em quatro semanas, cujos objetivos de cada uma são apresentados, sucintamente, a seguir.

SEMANA 1	Fundamentos históricos, filosóficos e o paradigma da Educação Especial e inclusiva.
SEMANA 2	Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional. A Educação Especial, o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos.
SEMANA 3	Os números da Educação Especial no Brasil
SEMANA 4	Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva e desenho universal.

Carga horária: 40 horas.

Estudo proposto: 2 horas por dia, 5 dias na semana (10 horas semanais).



Apresentação dos Ícones

Os ícones são elementos gráficos para facilitar os estudos, fique atento quando eles aparecem no texto. Veja aqui o seu significado:



Atenção: indica pontos de maior importância no texto.



Dica do professor: novas informações ou curiosidades relacionadas ao tema em estudo.



Atividades: sugestão de tarefas e atividades para o desenvolvimento da aprendizagem.



Mídias digitais: sugestão de recursos audiovisuais para enriquecer a aprendizagem.



Sumário

Semana 1 – Fundamentos da Educação Especial	13
1.1. Fundamentos históricos e filosóficos da Educação Especial.....	14
Leitura complementar.....	19
1.2. Princípios educativos da equidade e diversidade	20
Semana 2 – Políticas públicas com foco na Educação Especial.....	23
2.1. Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional ..	23
2.2. A Educação Especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos.....	31
Semana 3 – Os números da Educação Especial no Brasil.....	35
3.1. Dados oficiais da Educação Especial no Brasil	35
Semana 4 – Fundamentos e recursos pedagógicos para a inclusão	47
4.1. Quem são os alunos da Educação Especial?	47
4.2. A construção cotidiana de uma escola inclusiva	48
4.3. A Sala de Recursos Multimeios (SRM), tecnologia assistiva e desenho universal.....	50
REFERÊNCIAS.....	54
CURRÍCULO DO AUTOR	57



Objetivos

Nesta primeira semana de estudos, conheceremos os fundamentos históricos e filosóficos da Educação Especial. O intuito é apresentar o percurso histórico das lutas e conquistas nessa área.



Vídeo de apresentação: Antes de iniciar a leitura desta apostila de estudo, assista ao vídeo de apresentação do professor e da disciplina. No vídeo que está na sala virtual (Vídeo 1.1) será apresentada a organização do nosso estudo ao longo das quatro semanas, além de outros direcionamentos para o melhor aproveitamento dos conteúdos selecionados.

Nesta primeira semana lhe será apresentado o histórico das discussões e debates que buscaram incluir a Educação Especial no grande bojo dos direitos à educação. Assim, você conhecerá conquistas das pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (considerados os sujeitos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva) ao longo da história. Também serão descritas as diferentes expressões que caracterizaram esse público, o que possibilita a reflexão sobre o papel do sistema escolar no processo de inclusão dessas pessoas.

A história educacional brasileira registra que as pessoas com deficiência e com TGD enfrentaram grandes dificuldades em frequentar as instituições de ensino. Embora aquelas com superdotação/altas habilidades muitas vezes não fossem reconhecidas nessa condição, a elas os desafios foram menores. Para entendermos a diferença de tratamento social destinado a esses estudantes, é importante compreendermos o contexto histórico e a evolução do pensamento da sociedade e da ciência sobre a educação especial e a inclusão das pessoas com deficiência, com TGD e com superdotação/altas habilidades na escola regular.

Afinal, o que torna um estudante diferente de outro? Há homogeneidade entre os estudantes ou todos são diversos? Para considerarmos a diferença, teríamos que adotar o entendimento de que há uma maioria de estudantes tidos como “iguais”, que comungariam de uma matriz de igualdade; os “diferentes” seriam aqueles que não se enquadrassem nessa massa homogênea. Mas, ao observarmos os estudantes, há uma gama muito grande de aproximações e distanciamentos na maneira como estudam, como apreendem o conteúdo, como criam conexões que possibilitam o aprendizado, como se relacionam entre si para comunicar os seus entendimentos etc. Aí vem uma pergunta crucial: não são todos eles diferentes entre si?

Ao pensarmos em uma escola inclusiva, há que se ter em mente um ambiente onde a diversidade dos indivíduos que compõe a sociedade também esteja ali representada, sem discriminação. Notemos que, desde o início, tomaremos o sentido de que os indivíduos foco

da educação especial são constituintes do tecido social, cabendo a eles os mesmos direitos e deveres que a totalidade dos indivíduos que partilham do mesmo espaço.

No ambiente escolar, as diferenças podem ser um potente catalisador para o desenvolvimento de atividades que identifiquem as necessidades educacionais dos estudantes, crie um ambiente aberto ao debate sólido e honesto sobre o respeito às diferenças e apoio necessário para que todos possam ter garantido o seu lugar nessa instituição, ponto fundamental para criarmos uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Mais à frente, veremos que essa concepção de Escola como um ambiente de reconhecimento e legitimação da diferença como um traço social, como um local de acolhida a todos, será um ambiente que contribuirá para o ingresso e permanência da criança, sendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) o espaço para essa acolhida e a garantia de que ela encontrará um lugar no qual conviverá, aprenderá, se constituirá como cidadã e também ensinará aos colegas e professores, pois o aprendizado é um processo dialógico.

Historicamente, a instituição escolar esteve limitada a uma parcela privilegiada da população, quer pelas políticas públicas ou pelas práticas educacionais que reproduziam a ordem social de cada época. Contudo, a partir do momento em que começaram as discussões para transformar a Escola em um espaço democrático, torna-se mais clara a imagem desse espaço como um local que inclui e exclui. Enquanto a maior parte da população não encontra obstáculo ergonômicos ou de infraestrutura no ambiente escolar, parte da população ou tem dificuldade para ingressar ou para continuar os estudos, dadas as limitações impostas por esse ambiente.

Quando nos pautamos pelo crivo dos direitos humanos e no conceito de cidadania, temos declarada a importância do reconhecimento das diferenças e da participação dos sujeitos socialmente instituídos. Ao mesmo tempo, dissipa-se a fumaça que encobre os processos cotidianos do ambiente escolar e aparecem as marcas de regulação e produção das desigualdades. Ao criar métricas de avaliação, por exemplo, a Escola cria padrões que categorizam e nivelam os estudantes de acordo com suas características físicas, intelectuais, culturais, linguísticas etc., fazendo com que aqueles estudantes com algum tipo de deficiência sejam tratados como “fora do padrão” e, portanto, diferentes. A problema aqui identificado é a tentativa de não reconhecer a diferença ou a deficiência, de tentar negá-la e apagá-la, buscando um modelo no qual esses estudantes devem se encaixar ao “padrão” escolar. Ainda pior é o cenário em que a Escola finge que ensina ao invés de buscar meios para que o estudante com deficiência possa realmente aprender como os demais colegas. Neste cenário, nega-se o direito à formação integral desse sujeito e a aprovação ao final do período letivo não significa mais que o ato irresponsável de “jogá-lo pra frente”.

De maneira a conhecermos como se constitui o campo da Educação Especial, a primeira seção desta semana trará os fundamentos históricos e filosóficos desta área.

1.1. Fundamentos históricos e filosóficos da Educação Especial

Ao longo da história, o homem experimentou alguns processos de organização social. No início, a maior parte das tribos era nômade e, no processo de mudança de ambientes, era

comum que os indivíduos que não conseguiam acompanhar o grupo em seu ritmo de caminhada ficassem pelo caminho e morressem de inanição ou pelo ataque de predadores selvagens.

Na Idade Média, a igreja pregava que as anormalidades tinham causas sobrenaturais, cultivando a ideia de que as pessoas com deficiência teriam poderes especiais vinculados a bruxas, demônios, espíritos ou outras entidades e, portanto, deveriam ser curadas ou exorcizadas.

Mantoan (1997) aponta que o Cristianismo teve importante papel histórico ao reconhecer o portador de deficiência como uma das “criaturas de Deus”. Essa mudança de valor social da pessoa com deficiência condenava o seu abandono pela família e a ele deveria ser dada assistência “em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação” (Mantoan, 1997, p. 215). Embora tenha havido uma maior atenção às necessidades básicas dos deficientes, estes ainda eram segregados, alijados do convívio com os demais membros da sociedade.

Segundo Carmo (1991), podemos dividir a evolução do conceito de deficiência em três períodos: pré-história da Educação Especial, a era das instituições e a época atual. Rodrigues, Capellini e Santos (2014) detalham um pouco mais essa divisão temporal. Para elas, o primeiro período abrangeria o espaço entre a pré-história até a Idade Média; o segundo, até a Revolução Industrial (final do século XIX) e o terceiro, desse evento até os dias atuais. As autoras ensinam que essa evolução conceitual pode ser sintetizada em três paradigmas:

- **Segregação:** conceito que toma o estudante da Educação Especial como um indivíduo não produtivo e, portanto, este estaria bem cuidado se fosse mantido em ambiente segregado. Foi graças a essa ideia que se observou nesse período a expansão da rede de institutos, hospitais, manicômios etc.
- **Integração:** aqui observa-se um conceito que se baseava pela oferta de serviços, sendo estes organizados em três etapas: avaliação por uma equipe de profissionais, intervenção e encaminhamento para a vida na comunidade. É característica desse período a expansão das escolas especiais, das entidades assistenciais e dos centros de reabilitação.
- **Inclusão:** o conceito traz consigo a ideia de suporte, partindo-se do pressuposto de que o estudante da Educação Especial tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Com a tomada desse novo conceito, observa-se a expansão da disponibilidade de suportes materiais e humanos e ganhos de acessibilidade nos espaços públicos e nas instituições de ensino, em especial.

Jimenez (1997) aponta que ainda nos séculos XVII e XVIII, a sociedade demonstrava profundo descaso com os deficientes mentais, sendo eles internados (ou abandonados) em orfanatos, manicômios, prisões, locais em que dividiam espaço com outros indivíduos “indesejados” pela sociedade, como os delinquentes, os doentes mentais, velhos e pobres. A autora continua afirmando que nessa fase de segregação social, as pessoas com deficiência formavam uma classe ignorada, rejeitada e, muitas vezes, perseguida e explorada, sem atenção educacional e tampouco outros serviços assistenciais.

Segundo Carmo (1991), os deficientes internados continuavam discriminados, marginalizados e excluídos. Essas instituições tinham caráter filantrópico, com predominância do foco na assistência a essas pessoas e sem a preocupação com o seu processo educacional. Ainda conforme o autor, a maioria dessas instituições tinha vínculo religioso e atuavam com o conhecimento e anuência do Estado. Essas instituições, por vezes, faziam o papel do Estado e muitas recebiam subsídios públicos para o seu funcionamento.

A criação das escolas especiais trouxe a oportunidade do ensino às pessoas com deficiência. Assim, tendo como foco a constituição da Escola Especial, esta é tida como um espaço de acolhida, pois recebia os estudantes que eram indesejados pela escola tradicional, quer por um discurso de incapacidade de atender a esse público ou pela simples negativa em atendê-los. A experiência acumulada pelas escolas especiais (internacionais e nacionais) contribuiu para a constituição de um campo de trabalho e estudo, com a construção e disseminação de conceitos próprios à Educação Especial, seus métodos e suas propostas de ensino.

Aqui no Brasil, ainda no tempo do Império, foram criadas duas instituições para atender às pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant¹ (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), sendo ainda hoje uma referência a este público, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES)², ambos no estado do Rio de Janeiro. Embora sejam um marco importante na história do atendimento às pessoas com deficiência, esses institutos não conseguiam atender a todas as pessoas que dele precisavam. De acordo com Mazzotta (1996), no ano de 1872, por exemplo, havia uma população de cerca de 16 mil cegos e 11,5 mil surdos no Brasil, superando em muito a capacidade de atendimento dessas duas instituições (elas atendiam, naquele ano, 35 cegos e 17 surdos).

No início do século XX, a Educação Especial experimentou um período de maior capilaridade no território nacional.

- Em 1906, o sistema público de ensino do estado do Rio de Janeiro permitiu o ingresso de estudantes com deficiência intelectual.
- No estado de São Paulo, por sua vez, em 1911 foi criado o Serviço de Higiene e Saúde Pública do Estado de São Paulo, cujo objetivo era instituir o serviço de inspeção médico-escolar e era uma parceria entre os setores da Saúde e da Educação.
- Entre 1912 e 1913 foi criado o Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental com sede na Escola Normal de São Paulo, importante centro de estudos e pesquisas sobre a Educação Especial, conforme registram Pessotti (1984) e Jannuzzi (1992). Em 1917, segundo as mesmas autoras, foram estabelecidas as normas para a seleção daqueles indivíduos considerados “anormais”, uma vez que naquela época havia a preocupação social com a eugenia da raça e, portanto, era questão de Saúde Pública evitar as degenerescências e o tratamento das taras.
- Em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, uma instituição referência no atendimento de pessoas com deficiência mental.

¹ Site do Instituto Benjamin Constant: www.ibc.gov.br .

² Site do Instituto Nacional de Educação dos Surdos: www.ines.gov.br .

- Em 1945, Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi, local especializado no atendimento educacional às pessoas com superdotação.
- Em 1954 registra-se a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Registra-se a importância da criação dessas instituições, principalmente para dar visibilidade à parcela da população que necessitava de um atendimento diferenciado. Contudo, observa-se que este movimento também contribuiu para que o trabalho educacional ficasse confinado nessas instituições, eximindo do Estado o dever (no sentido de instituidor e capitaneador das discussões) de produzir políticas públicas para atender a essa população.

Ao discutirem o caráter assistencialista que norteou as ações do atendimento às pessoas com deficiência, Rodrigues, Capellini e Santos (2014) entendem que ele tem pouco alcance para transformação social, pois estas ações apenas buscam atender às necessidades individuais e emergentes dos indivíduos. Como exemplo, citam as campanhas de doações que comumente vemos na mídia televisionada ou em panfletos nas quais entidades assistencialistas buscam angariar bens e/ou dinheiro para algum projeto específico, no entanto, sem observar que essa ação não produz efeitos duradouros e mudanças na sociedade. Assim, podemos entender que, em vez de produzir mudança, o assistencialismo assume um caráter paliativo que anestesia e que tira os efeitos reais, turvando a visão e diminuindo as possibilidades de uma discussão mais profícua e capaz de gerar políticas públicas que realmente trarão mudanças positivas nesse cenário.

Com uma maior visibilidade social, as instituições destinadas a receber as pessoas com deficiência em fase escolar ofereciam-lhes atendimento especializado, material adaptado e equipe treinada para esse atendimento diferenciado. Rodrigues, Capellini e Santos (2014) apontam que, depois da criação dessas escolas especiais, também começaram a ser organizadas classes especiais dentro das escolas comuns e o sistema educacional brasileiro começou a ser dividido em dois subsistemas: a Educação Comum e a Educação Especial. Especificamente sobre as legislações com foco na Educação Especial, este será o objeto de estudo em nossa segunda semana de estudos.

Apesar de terem sido criadas com o intuito de proteger as pessoas “normais” das pessoas com deficiências, e vice-versa, as escolas especiais desenvolveram métodos e técnicas que as constituíram como um importante espaço de geração de conhecimento sobre a Educação Especial. Podemos dizer que, ao ter que adaptar as cartilhas da pedagogia trabalhada em turmas regulares, os professores das escolas especiais tiveram grande valor ao criarem, testarem, adaptarem, disseminarem sucessos e fracassos na lida diária com os alunos com deficiência.

Podemos também apresentar alguns fundamentos filosóficos para a defesa da inclusão das pessoas com deficiência nos arranjos que permeiam a sociedade, incluindo aqui, obviamente, os bancos escolares. Sartoretto (2011) aponta que o princípio fundamental neste entendimento é o fato de que nascemos iguais e com os mesmos direitos, inclusive no direito de todos ao convívio com os seus semelhantes. Segundo a autora, este é um princípio de direito que não precisaria sequer constar em lei, sendo este natural à humanidade. E continua:

Assim, o direito de estar numa sala de aula, junto com crianças da mesma idade, com ou sem deficiência, é anterior ao direito do professor de dar aula. O direito da criança e do adolescente de estar numa sala de aula é um direito que decorre do fato de ele ser cidadão, é um direito natural. O direito do professor de dar aula decorre de uma portaria, que, em certos casos, pode ser revogada a qualquer momento. Ninguém pode revogar o direito à convivência e à educação (Sartoretto, 2011, p. 1).

Sendo entendido como uma extensão da família, a Escola não pode ser tratada como um espaço que separa os indivíduos que ali coabitam. Sartoretto (2011) defende que o direito da pessoa com deficiência à educação, o seu direito de se matricular em uma escola regular, o direito que ela tem de aprender dentro das suas próprias possibilidades e capacidades, todos decorrem do direito primordial à convivência entre os seres humanos, pois, segundo a autora, todos aprendemos na relação que estabelecemos entre nós, independentes se somos socialmente categorizados como “normais” ou deficientes.

Nesse sentido, o professor precisa perder a ilusão de que é com ele que a criança vai aprender as coisas mais importantes para a vida, aquelas das quais ele mais vai precisar. A maior parte do que o ser humano aprende, o aprende na convivência, na interação, através dos mecanismos que Piaget denomina de acomodação e adaptação, enfrentando os problemas do dia-a-dia. A boa escola é aquela que, ombreando com a escola da vida, oferece ao aluno bons “cardápios”, com produtos de boa qualidade, através de situações-problema, de questões bem elaboradas, de roteiros de trabalho, de projetos, de aulas onde o ator principal é o aluno e não o professor (Sartoretto, 2011, p. 1).

Outra questão fundamental para a defesa da Educação Especial é de natureza psicológica. É no convívio com a variedade de diferenças que nos rodeiam que vamos nos constituindo. Assim, ao convivermos com outras crianças com diferenças de idade, de sexo, de cor, de condição social, de aptidões físicas e intelectuais, vamos construindo a nossa identidade, permitindo testarmos os nossos limites, desafiar as nossas possibilidades e, nessa relação conosco e com os outros, aprendemos (Sartoretto, 2011). Assim, a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular pode ser entendida como a retomada do seu direito natural de conviver em meio à sociedade e constituir-se em meio às diferenças que coexistem nesse tecido social.



Dica do professor: Você é convidado a fazer a leitura do texto “Como ser um cachorro obediente” de autoria do Prof. Jefferson Rodrigues Silva. Entre outros aspectos do texto, aborda-se a importância do contato com os contrastes, com as diferenças para o desenvolvimento da consciência das coisas e a construção da própria identidade.

Leitura complementar



Fonte da imagem: Banco de imagens Pexel.

Como ser um cachorro obediente

A obediência implica a existência da possibilidade da desobediência. Só obedeco se eu puder desobedecer: e podendo desobedecer, escolho não o fazer.

A obediência repousa sobre uma ordem, um pedido. Não fuja pelo portão! Mas se o portão estiver sempre fechado nunca poderei obedecer ou desobedecer. Nem um, nem outro.

A vontade de passar pelo portão só pode existir depois que se vê o portão aberto pela primeira vez. Querer escapar por um portão que nunca se há visto abrir é impossível: não saberia o que é um portão, tampouco o que é uma abertura de portão. Sem conhecer a existência do lá fora, não me faz sentido pensar que estou dentro de algo.

É um estar preso, sem poder sabê-lo. A prisão só existirá a partir da consciência da liberdade maior que essa que possuo. É preciso saber que existe um portão que abre, e que me é negada a passagem ao exterior.

**Não sei se sou um igual
ou um diferente.**

Portanto, um portão que me prende em um interior. Se não existir o portão: eu sou livre.

A preferência nasce da opção e da liberdade por optar. Não posso preferir essa ração se ela é a única que me é oferecida. Aliás, suspeito ser a mais barata dentre elas. Só saberei, se o portão estiver aberto, se eu fugir até a loja de ração e lá encontrar a loja e outras rações. Ainda saberei o que são rações se existirem comidas não-rações.

Sou um cachorro que não escolheu ser cachorro. Não sei se sou um igual ou um diferente. O muro é alto e nunca vi outros. Ser cachorro implica não ser outro animal. Mas o que é ser outro animal e o que é ser cachorro? Só poderei ser cachorro se existirem não-cachorros.

Como ser um cachorro obediente que não tem vontade de fugir? Não sei o que é portão, abertura de portão, se há um dentro e um fora. Não sei se a ração é preferida e sequer se ela é ração. Não sei se sou cachorro ou não-cachorro. Só me resta mijar na primeira suspeita de portão.

Texto de autoria de Jefferson Rodrigues da Silva, em 13 de agosto de 2019.

1.2. Princípios educativos da equidade e diversidade

“Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Boaventura de Souza Santos

Antes de iniciarmos a segunda parte do nosso estudo semanal, convido-o/a a assistir o vídeo abaixo. Ele é curto e mostra a experiência da Escola Amigos do Verde na cidade de Porto Alegre-RS. Depois de assisti-lo, acesse o fórum temático da primeira semana de estudos e, a partir da orientação dada, dialogue com os seus colegas.

Fórum temático: Acesse o link <http://youtu.be/g829D8Ux9Eg> para assistir ao vídeo.



A reportagem é sobre o processo de inclusão de crianças com deficiências em turmas regulares de ensino e discute como essa experiência tem sido vivenciada pelas famílias, pelos professores, gestores escolares e pelos próprios alunos.

Depois de assistir ao vídeo, você terá a oportunidade de apresentar aos colegas a sua experiência no trabalho com estudantes sujeitos da Educação Especial. Esta será um importante momento para a socialização de experiências e aprendizado conjunto.

No ano de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos³ estabeleceu estratégias para garantir o direito à inclusão das pessoas com deficiências, independentemente de suas diferenças particulares, tendo refletido em diversas declarações da Organização das Nações Unidas (ONU) que a sucederam, culminando na Declaração de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência⁴.

Os princípios da Educação Especial foram sendo constituídos ao longo do tempo e seguindo os movimentos observados na sociedade. A Declaração de Salamanca⁵ (também assinada pela representação brasileira) estabeleceu que o princípio que deve orientar a estrutura de ação em Educação Especial é o de que as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas

³ Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

⁴ Documento assinado em 1993 e publicado em 1994. Garante como um direito da pessoa deficiente o ingresso no sistema regular de Ensino.

⁵ Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994.

ou outras. Este documento norteou o planejamento e a instituição de políticas públicas relativas à articulação dos sistemas de ensino e a Educação Especial em diversos países, inclusive refletindo em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) que seria publicada logo em seguida, no ano de 1996.



Dica do professor: compartilho com vocês um livro produzido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) cujo título é AFIRMAR. É um livro que registra as ações desenvolvidas pela comunidade escolar voltadas à inclusão, à educação para a diversidade e à educação para as relações étnico-raciais. É um livro que apresenta potencial para contribuir com nossos próprios planejamentos e que poderá auxiliar no seu processo de pesquisa, tendo-o como um dos referenciais teóricos. Acesse [\[AFIRMAR\]](#) e boa leitura!

Ao observarmos como a Declaração de Salamanca trata o termo inclusão, encontramos o seguinte entendimento:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (Brasil, 1994).

Construídas as bases legais para a inserção das pessoas com deficiência no cotidiano das escolas regulares, o processo de inclusão e respeito às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência é um processo contínuo que deve envolver pais, profissionais da educação, estudantes e a sociedade como um todo. De maneira a possibilitar o desenvolvimento do estudante com deficiência, com TGD ou com superdotação/altas habilidades e permitir que ele aprenda no seu ritmo e na profundidade que lhe é particular, é preciso que a Escola reconheça a diversidade dos seus alunos e organize as práticas educacionais de maneira a incluí-los, criando condições para o atendimento das particularidades de cada um. E é aqui que mora o desafio das equipes gestoras e pedagógicas, pois o sistema educacional brasileiro tem legislado muito e feito bem menos em relação aos equipamentos e infraestrutura necessária para esse atendimento inclusivo.

Tarefa 1.1: Para finalizarmos o estudo dessa semana, estudaremos a **Parte 1** do livro “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva” disponível em [\[LIVRO\]](#).

Esta é uma publicação do Ministério da Educação e tem como autoras Edilene Aparecida Ropoli, Maria Teresa Eglér Mantoan, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos e Rosângela Machado.



ORIENTAÇÕES:

1. Leia o intervalo entre a página 7 e o início da página 17.
2. Faça um texto dissertativo no qual você apresente o seu entendimento sobre as discussões e fatos trazidos pelas autoras. O título do seu texto deverá ser **“Superando o paradigma da divisão entre alunos normais e alunos especiais sem deixar de reconhecer as diferenças que convivem na Escola”**.
3. O texto deve ter, no máximo, 2 (duas) laudas, devendo respeitar normas da Língua Portuguesa e crivos de atenção ao texto e objetividade.
4. Poste a tarefa na plataforma.

Até a próxima semana de estudos.

Abraço cordial.

Objetivos

Conhecer algumas políticas públicas com foco na Educação Especial, o cenário no qual foram concebidas e, quando possível, identificar os legisladores.

2.1. Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional

Os avanços que hoje observamos na área da Educação Especial no Brasil começaram a ser nutridos ainda nas décadas de 1930 e 1940. Com a expansão da educação básica, a Educação Especial começou a ser “notada”. Embora o foco estivesse nas reformas educacionais da educação brasileira, de modo geral, ainda não havia se consolidado um espaço no qual as políticas específicas para as pessoas com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento pudessem ser discutidas e implementadas. Contudo, a ampliação do direito à escola pública para todos foi importante para que a esse “todos” também fosse incluído, ao longo das discussões, o direito das pessoas com necessidades especiais à escola regular.

Januzzi (1992) afirma que a década de 1960 registrou o maior índice positivo no número de escolas especiais no Brasil. Segundo o autor, em 1969 havia mais de oitocentas dessas instituições reservadas para estudantes com deficiência intelectual, quadruplicando a quantidade observada no início daquela década. Paralelamente, o autor registra o aumento no número de classes especiais destinadas a esses alunos dentro das escolas regulares públicas.

O Ministério da Educação, conforme registros na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), credita à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, o registro de que aos estudantes “excepcionais” deveria ser garantido o direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A promulgação da Lei nº 5.692/71 teve o objetivo de alterar a LDBEN anterior (1961) e trouxe um novo entendimento sobre os estudantes antes tidos como “excepcionais”. Pela nova legislação, eles passaram a ser identificados como estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (Brasil, 1971). Observa-se um avanço na delimitação do público da Educação Especial. Contudo, esta lei não se mostrou capaz de organizar o sistema público de ensino de forma que pudesse atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que acabou reforçando o

entendimento de que esse público estudantil deveria ser encaminhado para instituições especiais.

No ano de 1973, o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, cuja função seria gerir a Educação Especial no Brasil. Apesar deste avanço e as possibilidades trazidas pela instituição de um órgão promotor de políticas públicas voltadas à Educação Especial, as ações do CENESP focaram, sobretudo, em campanhas assistenciais e em iniciativas isoladas do Estado. Segundo a SECADI, nesse período o Estado brasileiro trabalhou com a concepção de “políticas especiais” voltadas aos estudantes com deficiência, sem a efetivação de uma política pública de acesso universal à educação. Aos estudantes superdotados ou com altas habilidades, por exemplo, apesar de ser-lhes garantido o acesso ao ensino regular, as suas especificidades educacionais não eram consideradas.

Com a publicação da Constituição Federal em 1988, o inciso IV do seu Art. 3º estabeleceu como um dos objetivos fundamentais para o país “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Continuando a leitura do documento, o seu artigo 205 toma a Educação como um direito de todos os brasileiros, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já o seu Art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, sendo dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme seu Art. 208 (Brasil, 1988).

O documento gerado na Conferência Mundial de Educação para Todos, evento promovido pela Unicef em 1990 na cidade tailandesa de Jomtien, merece destaque, pois chamou a atenção para o alto índice de crianças, adolescentes e jovens no planeta sem escolarização, propondo esforços globais, regionais e locais para que os sistemas de ensino conseguissem assegurar o direito de todos à Escola.

Naquele mesmo ano, o Brasil publicou a Lei nº 8.069/90, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Em seu artigo 55, observa-se que o documento retoma os princípios legais citados na Conferência de Jomtien e determina que aos pais e responsáveis cabem “a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Como vimos na primeira semana, documentos internacionais (e nos quais o Brasil participou das discussões e os assinou) contribuíram para o avanço das discussões sobre a Educação Especial e o avanço da Educação Inclusiva em nosso país. Ressalta-se também a importância política da Declaração de Salamanca (1994) no fomento para a aprovação de políticas públicas com vistas a erradicar o analfabetismo nos países signatários.

No ano de 1994, a Unesco realizou a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. O documento gerado ao final do evento traz um aprofundamento na questão da Educação Especial e aponta as principais causas da exclusão escolar. A partir deste documento, começou-se a entender o espaço da escola regular como o meio mais eficaz no combate a atitudes discriminatórias.

Rodrigues, Capellini e Santos (2014) apontam que foi a partir da década de 1990 que o Brasil aderiu aos movimentos mundiais em defesa da Educação Inclusiva. Segundo as autoras, os governos brasileiros se comprometeram a cumprir os acordos assinados nas

conferências internacionais, sendo este compromisso materializado na elaboração de leis e decretos que garantiram a presença do estudante com deficiência no sistema regular de ensino. Esse movimento culminou na publicação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), em 1994. Segundo as autoras, a partir dessa lei, as necessidades educativas especiais assumiram termos mais específicos como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (que substituiu o termo condutas típicas) e altas habilidades/superdotação.

Assim, a PNEE teve o objetivo de orientar o processo de “integração instrucional”, no qual o acesso às escolas de ensino regular (às classes comuns deste) deveria ser oportunizado àqueles e àqueles que tivessem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (Brasil, 1994, p.19). Conforme Rodrigues, Capellini e Santos (2014), cabe ressaltar que a PNEE reforçou a existência de padrões desejados para ingresso na escola regular, abrindo mão da possibilidade de dar-se um passo à frente na proposição de uma política que buscasse a valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem no ensino regular de ensino e, complementarmente, reforçou que a educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deveria ficar a cargo de instituições especializadas no trabalho com a Educação Especial.

Passados mais de trinta anos desde a publicação da primeira LDB, em 1996 houve a publicação da Lei nº 9.394, documento que registra atualmente as diretrizes e bases para a educação nacional. Embora registrem-se diversas leis complementares que provocaram alterações no texto original, a LDB de 1996 avançou em diversos sentidos sociais para a educação nacional. O artigo 59 da lei trouxe avanços aos estudantes foco da Educação Especial: os sistemas de ensino devem, desde a promulgação desta lei, assegurar aos estudantes currículos, métodos, recursos e organização específicos de maneira que atendam às suas necessidades. Consta ainda o direito desses estudantes a terem a terminalidade específica, caso sejam consideradas inócuas as intervenções pedagógicas para que eles atinjam o nível desejado para a conclusão do ensino fundamental, caso haja relação com suas deficiências. Da mesma maneira, aos superdotados está resguardado o direito de aceleração de estudos para a conclusão dos estudos regulares.

Muitas outras legislações foram publicadas após a Lei nº 9394/1996. Sem a intenção de esgotar a discussão, elencamos alguns desses documentos no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Legislações brasileiras importantes para a Educação Especial e Educação Inclusiva.

Identificação	Data de publicação	Observações
Decreto nº 3.298/1999 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm	20 de dezembro de 1999	Regulamenta a Lei nº 7.853/89 e, ao debater a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, toma a Educação Especial como complementar ao ensino regular; em suma, os legisladores entendem a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

Identificação	Data de publicação	Observações
<p>Resolução CNE/CEB nº 2/2001</p> <p>Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf</p>	<p>11 de setembro de 2001</p>	<p>Instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu art. 2º, estabelece que os sistemas de ensino deverão matricular todos os estudantes, cabendo à Escola organizar o atendimento aos educandos em suas necessidades especiais, assegurando condições necessárias para a educação de qualidade para todos. As diretrizes ampliam a discussão sobre o atendimento educacional especializado em complemento/suplemento ao ensino regular. Porém ao admitir a possibilidade de substituição do ensino regular, trava ou diminui a potencialidade da discussão sobre uma escola regular inclusiva.</p>
<p>Lei nº 10.172/2001</p> <p>Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm</p>	<p>9 de janeiro de 2001</p>	<p>Segundo a SECADI, o Plano Nacional de Educação estabeleceu objetivos e metas para que os sistemas de ensino conseguissem atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento ainda aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, bem como uma necessária formação docente, investimentos em acessibilidade física e no atendimento educacional especializado.</p>
<p>Decreto nº 3.956/2001</p> <p>Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm</p>	<p>8 de outubro de 2001</p>	<p>Esse decreto estabelece o compromisso do Brasil com a Convenção da Guatemala (1999). No texto, consta legislado que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. A sua importância no campo da Educação é muito relevante, pois exige uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação, com foco na eliminação das barreiras que impedem o acesso das pessoas com deficiência à escolarização.</p>
<p>Resolução CNE/CP nº 1/2002</p> <p>Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf</p>	<p>18 de fevereiro de 2002</p>	<p>Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Por ela, define-se que as instituições de ensino superior devem incluir em seus currículos a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p>
<p>Lei nº 10.436/2002</p> <p>Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm</p>	<p>24 de abril de 2002</p>	<p>Lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão. Determina ainda que sejam instituídas formas de apoio em seu uso e difusão. Estabelece ainda que a Libras deveria ser inserida no currículo dos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia.</p>

Identificação	Data de publicação	Observações
<p>Portaria nº 2.678/2002</p> <p>Disponível em http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002</p> <p>Acesse também: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf</p>	24 de setembro de 2002	Emitida pelo MEC, a portaria aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, recomendando o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa para uso em todo o território nacional.
<p>Decreto nº 5.296/2004</p> <p>Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2006/2004/Decreto/D5296.htm</p>	2 de dezembro de 2004	O decreto regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00. Tem como objetivo estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Esse decreto impulsiona o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, cujo objetivo foi promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantissem o acesso universal aos espaços públicos.
<p>Decreto nº 5.626/2005</p> <p>Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2006/2005/Decreto/D5626.htm</p>	22 de dezembro de 2005	Regulamentou a Lei nº 10.436/2002. De maneira a possibilitar o acesso à escola regular pelos estudantes surdos, incluiu o ensino da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
<p>Acesse a página http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300. Nela você encontrará informações sobre os NAAH/S</p>	Em 2005, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP, implanta os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal	Conforme página eletrônica do MEC, os NAAH/S são centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.
<p>Decreto nº 6.094/2007</p> <p>Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2010/2007/Decreto/D6094.htm</p>	24 de abril de 2007	Este decreto tem o objetivo de implementar o Plano de Desenvolvimento da Educação. Este plano estabelece diretrizes para a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. No PDE, busca-se a superação da dicotomia entre educação regular e Educação Especial.

Identificação	Data de publicação	Observações
<p>Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 [disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm] e do Decreto Executivo nº 6949/2009 [disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm]</p>	<p>9 de julho de 2008 e 25 de agosto de 2009</p>	<p>Os documentos ratificam o alinhamento do Brasil à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006. Os países signatários dessa convenção devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão de todos os indivíduos.</p>
<p>Decreto nº 6571/2008</p>	<p>17 de setembro de 2008</p>	<p>Instituiu a possibilidade de duplo cômputo de matrículas dos estudantes com necessidades especiais no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. De maneira a incentivar o desenvolvimento da inclusão nos sistemas públicos de ensino, este decreto também definiu o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da Educação Especial, dentre outras medidas que incentivam a inclusão escolar. Posteriormente, ele foi incorporado pelo Decreto nº 7611/2011 [disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11].</p>
<p>Resolução CNE/CEB nº 04/2009</p> <p>Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb04_09.pdf</p>	<p>2 de outubro de 2009</p>	<p>Instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Nela, fica evidenciado o público alvo da Educação Especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.</p>
<p>Decreto nº 7084/2010</p>	<p>27 de janeiro de 2010</p>	<p>Instituiu os programas nacionais de materiais didáticos. Estabelece que o MEC deveria adotar mecanismos para a promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da Educação Especial e professores das escolas de educação básica públicas. Posteriormente revogado pelo Decreto 9.099/2017 [disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29].</p>
<p>Resolução CNE/CEB nº 04/2010</p> <p>Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb04_10.pdf</p>	<p>13 de julho de 2010</p>	<p>Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. No documento está estabelecido que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.</p>

Identificação	Data de publicação	Observações
Decreto nº 7612/2011 Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2014/2011/Decreto/D7612.htm	17 de novembro de 2011	Instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. O objetivo foi promover a inclusão social das pessoas com deficiência, dentre elas a construção de um sistema educacional inclusivo.
Lei nº 12.764/2012 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2014/2012/Lei/L12764.htm	27 de dezembro de 2012	Cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista. No artigo 7º consta a punição ao gestor escolar ou outra autoridade que recuse a matrícula à pessoas com qualquer tipo de deficiência.
Decreto nº 7690/2012	2 de março de 2012	Dentre outras mudanças na estrutura organizacional do MEC, o decreto extingue a Secretaria de Educação Especial (SEESP-MEC). A estrutura deste órgão foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e assumiu status de diretoria. Posteriormente revogado pelo Decreto 9.005/2017. Este, por sua vez, foi posteriormente revogado pelo Decreto 9.665/2019. Por último, este foi revogado pelo Decreto 10.195/2019 [disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8].
Lei nº 13.005/2014 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2014/2014/Lei/L13005.htm	25 de junho de 2014	Instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE. Estabelece que cabe aos Estados, o Distrito Federal e Municípios zelar para que seja garantido o atendimento às necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. A meta 4 e respectivas estratégias têm o claro objetivo de universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (este deveria ser ofertado pela rede regular de ensino, preferencialmente, embora houvesse a possibilidade de se firmar convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo).
Decreto nº 9665/2017	2 de janeiro de 2019	Reorganiza a estrutura do MEC. As políticas públicas voltadas para a Educação Especial e educação inclusiva passam a se concentrar em duas diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; e Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. Posteriormente foi revogado pelo Decreto 10.195/2019 [disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8].
Decreto 9.099/2017 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29	18 de julho de 2017	Revogou o Decreto 7084/2010. Contudo, o art. 25 mantém o MEC como responsável pela adoção de mecanismos para promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência.

Identificação	Data de publicação	Observações
Decreto n ^o 10.195/2019 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8	30 de dezembro de 2019	Reorganiza a estrutura do MEC. As políticas públicas voltadas para a Educação Especial e educação inclusiva passam a se concentrar em duas diretorias: Diretoria de Educação Especial e Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos.

Fonte: Autoria própria, 2023. Dados obtidos junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP-MEC).

Depois de conhecer esse percurso de lutas e construção de políticas públicas, o leitor pode ficar com a impressão de que, apesar de ainda haver um longo caminho a ser trilhado, a Educação Inclusiva já se encontra na pauta de discussões em nossa sociedade. A escola dita regular já discute Educação Especial e Educação Inclusiva com maior transparência, adotando-se, em maior ou menor grau, práticas inclusivas em seus currículos e cotidianos.

É inegável que hoje a criança com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação encontra uma rede de serviços mais bem estruturada, caso a comparemos com uma criança de três décadas atrás. Observamos um período de maior atenção à inclusão como política pública. Contudo, há que se olhar para frente, avançando nestas políticas. Se forem observados retrocessos, cabe à sociedade se articular para resguardar os direitos já conquistados e buscar aqueles que ainda faltam para garantir a dignidade a todos os brasileiros. Essa luta é de todos e, portanto, todos devem participar dessa luta: pais, professores, gestores educacionais, gestores públicos municipais, estaduais e federais, cada um em sua área de possibilidades, atuando na busca de recursos, meios e instrumentos para que a Educação Inclusiva se consolide como uma realidade social em nosso país.

Municípios, Estados e União devem atuar como parceiros para que as experiências de inclusão escolar de crianças com deficiência sejam bem sucedidas e se multipliquem, transpondo o texto frio das legislações em ações concretas nos cotidianos das instituições de ensino do país.

Antes de passarmos à próxima seção, faremos uma parada estratégica para assistirmos um vídeo produzido pela TV USP Campus Bauru.



Fórum temático: Acesse o vídeo no YouTube por meio do link <http://www.youtube.com/watch?v=a4Ntfg98xIY>. O vídeo tem duração de 28' e traz uma revisão do que aprendemos na semana anterior e os posicionamentos da Professora e Pesquisadora Dra. Vera Lúcia Messias Filho Capellini, uma referência na área de Educação Especial e Educação Inclusiva. Oriente para que reserve tempo, papel e caneta, pois a discussão é muito produtiva. Depois de assisti-lo, participe do fórum

temático e contribua com o debate: **O quanto já caminhamos na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva? Quais os próximos passos?** Desejo que aquele ambiente seja um possibilitador de aprendizado conjunto.

2.2. A Educação Especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos

A Resolução CNE/ CEB Nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu que o atendimento escolar às crianças com necessidades educacionais específicas deve ter início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial. Assim, ao estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação deve lhe ser assegurado uma rede de atendimento na rede pública de ensino de acordo com as suas necessidades.

Conforme vimos no Quadro 1, a Resolução CNE/ CEB Nº 4/2009 (publicada com o objetivo de implementar os dispositivos do Decreto Nº 6.571/2008) estabeleceu que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), concomitantemente, sendo este último ofertado em salas de recursos multifuncionais. Dessa forma, percebe-se que ao estudante foco da Educação Especial deve ser oportunizada a dupla oportunidade, constituindo-se o AEE um complemento ao ensino regular.

De maneira a entendermos como deve ser organizado o Atendimento Educacional Especializado, leia o texto abaixo produzido pela Secadi e que documenta os avanços na educação dos estudantes com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

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

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

suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

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

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

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

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

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

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

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

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

produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

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

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

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

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

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

Fonte: SECADI-MEC (Brasil, 2014).

Embora exista clareza nas legislações que estabelecem as diretrizes para o AEE, elas ainda não se mostraram suficientes para alguns problemas estruturais, sendo exemplos:

1. ainda faltam professores devidamente formados para o trabalho em salas de recursos multifuncionais com o AEE;
2. a inexistência de salas de AEE em muitas cidades brasileiras;
3. a falta de equipamentos de tecnologia assistiva e a falta de profissionais de saúde para atendimento dentro das escolas, dentre outros problemas cotidianos.

Esse entendimento é importante a nós, educadores: a legislação, por si só, não fará com que a escola seja um ambiente inclusivo. Para alcançarmos esse cenário, há que se criar uma sociedade inclusiva.

Para finalizar, faremos a leitura de um artigo e a postagem de uma atividade avaliativa na plataforma do curso.



Tarefa 2.1: o artigo selecionado para a atividade avaliativa é intitulado “**Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor**” disponível em [\[ARTIGO\]](#) e foi publicado no Caderno de Pesquisas, com autoria de Maria Silvia Pasian, Enicéia Gonçalves Mendes e Fabiana Cia.

Depois de lê-lo, produza um texto dissertativo que apresente o seu entendimento sobre as discussões e fatos trazidos pelas autoras. O título do seu texto será **A Sala de Recursos Multifuncionais pelo olhar do professor que ali trabalha.**

O texto deve ter, no máximo, 2 (duas) laudas, devendo respeitar normas da Língua Portuguesa e crivos de atenção ao texto e objetividade. Poste a tarefa na plataforma.

Até a próxima semana de estudos.

Abraço cordial.

Objetivos

Nesta semana serão apresentados dados oficiais de órgãos reguladores e instituições de pesquisa que demonstram como o sistema educacional brasileiro tem recebido as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De maneira complementar, localizaremos o/a professor/a nesse cenário de trabalho com a Educação Especial.

3.1. Dados oficiais da Educação Especial no Brasil

Os dados produzidos pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI-MEC), comparando os dados dos censos de 1998 a 2013 registravam um aumento de 150% no número de matrículas vinculadas à Educação Especial. Contudo, ao analisar o ingresso dos estudantes com necessidades especiais (com deficiência, transtornos de desenvolvimento global ou altas habilidades/superdotação) em classes comuns do ensino regular, os dados tratados por aquela secretaria mostravam um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013.

Pelos dados da SECADI-MEC, registra-se um movimento de inserção dos estudantes foco da Educação Especial nas instituições de ensino regular e em classes comuns nestas. Os dados analisados por aquela secretaria ainda apontam que, já em 1998, a quantidade de matrículas estava, em sua maioria, em instituições públicas, com 179.364 (53,2%) estudantes na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, com destaque às instituições especializadas filantrópicas. De acordo com a secretaria, o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva observado naquele período teve o efeito de provocar um crescimento no número de matrículas nas escolas públicas: em 2013 já eram 664.466 (79%) estudantes nas escolas públicas, um aumento de 270% (comparado a 1998). O gráfico da Figura 2 apresenta os dados ano a ano, permitindo uma análise mais apurada.

O gráfico exposto na Figura 1 nos auxilia no processo de entendimento de como tem se constituído a Educação Especial em nossas instituições escolares nos últimos anos.

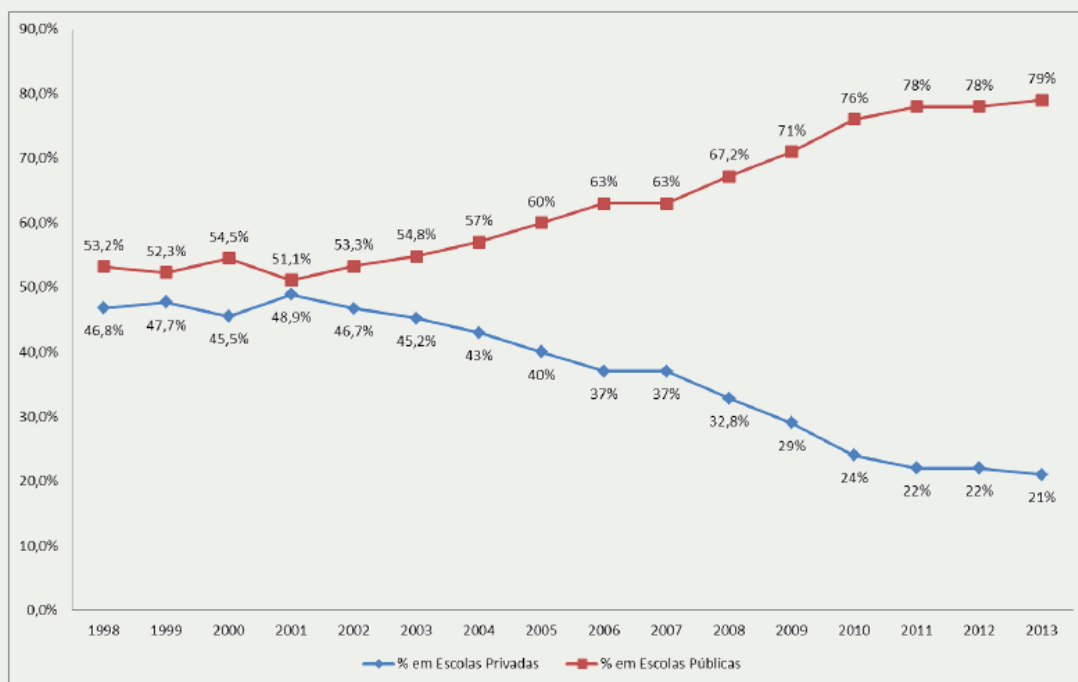


Figura 1: Percentuais das matrículas dos estudantes da Educação Especial entre instituições públicas e privadas. Fonte: SECADI-MEC, 2015.

Ainda de acordo com o último Censo (Brasil, 2023), em 2022 registrou que, por dependência administrativa, são as redes estaduais e as redes municipais que registram os maiores índices de oferta de educação inclusiva, com 97,7% e 96,8% dos alunos incluídos em salas de ensino regular, respectivamente. Contudo, os dados daquele ano registram que na rede privada a realidade ainda é diferente: do total de 225.833 matrículas da educação especial, somente 109.363 (48,4%) estão em classes comuns, conforme Figura 2 a seguir.

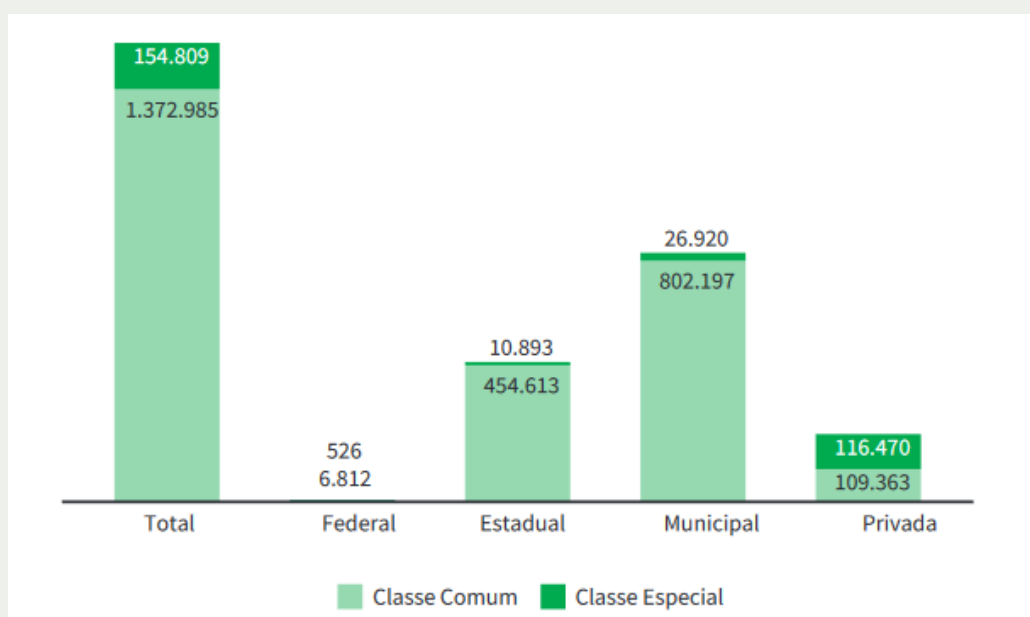


Figura 2: Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns e em Classes Especiais Exclusivas, segundo a dependência administrativa – BRASIL – 2022.

Os mais recentes dados trazidos pelo Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023) atestam que o ano de 2022 registrou 1,5 milhão de matrículas na Educação Especial, resultado que corresponde a um aumento de 29,3% em relação a 2018. Segundo este Censo, o maior número de matrículas da Educação Especial encontra-se no ensino fundamental (65,5% do total) e, quando comparados os números de matrículas entre 2018 e 2022, nota-se que as matrículas na Educação Infantil são as que mais cresceram (+100,8%). Analisemos os dados apresentados pela Figura 3 a seguir.

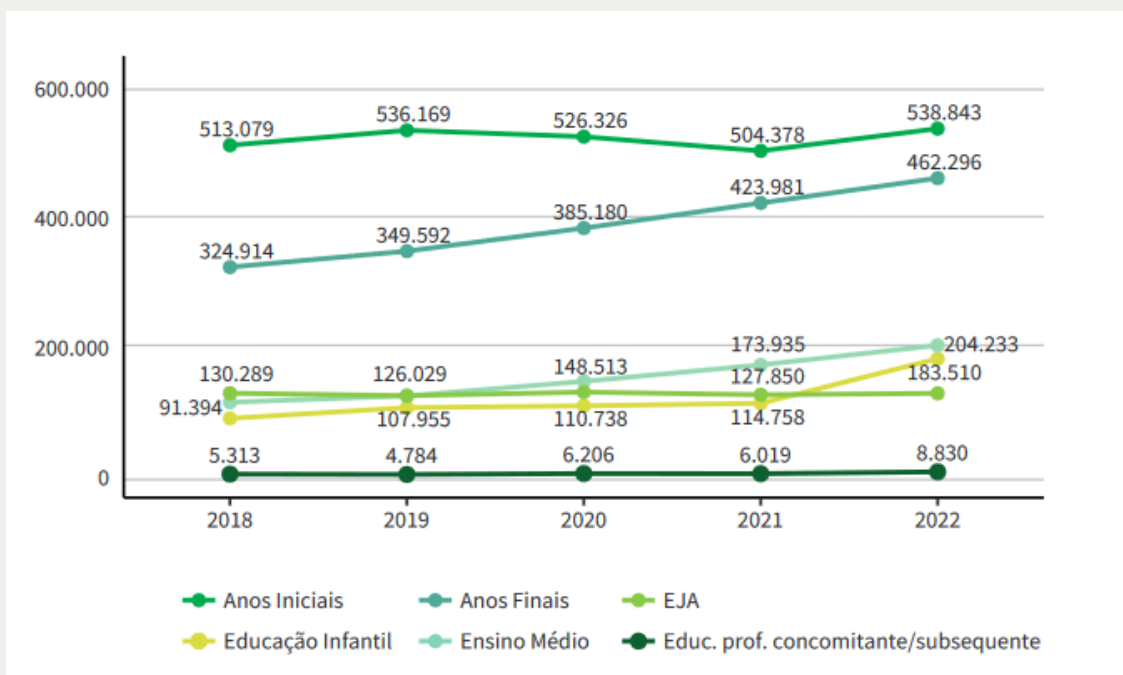


Figura 3: Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – BRASIL – 2018-2022.

As ações desenvolvidas a partir das legislações publicadas e que possibilitam a promoção de políticas públicas em níveis municipais, estaduais e federais foram potentes para demonstrar, em números, a inserção dos estudantes com necessidades especiais nos bancos das instituições de ensino regular. As formas como esse processo tem se dado, o atendimento às necessidades das instituições (especialmente as públicas) e dos professores que trabalham diretamente com este público também merecem atenção. Sobre isso, trataremos mais à frente no curso. Contudo, é importante essa ressalva.

Os números trazidos pela SECADI-MEC demonstraram um crescimento de 81% no número de municípios com matrículas de estudantes na Educação Especial. Em 1998, 2.738 municípios (50%) registravam matrículas vinculadas a estes estudantes; em 2013, eram 5.553 municípios (99%).

É importante destacar a Meta 4 presente no Plano Nacional de Educação (PNE) e trata especificamente da educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2022, observa-se que o número de matrículas em classes comuns vem aumentando gradativamente ao longo dos anos. Por exemplo, o

documento registra a comparação entre os anos de 2018 e 2022. Enquanto em 2018 se registrou o percentual de 92,0% de alunos incluídos em classes regulares de ensino, em 2022 esse percentual aumentou para 94,2%. Complementarmente, o percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) passou de 52,3% em 2018 para 54,9% em 2022.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é um órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e trabalha para subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo. Para cumprir essa missão, produz avaliações, exames e indicadores que permitem aos governos uma tomada de decisão mais eficiente e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país. Assim, caso for preciso o acesso a dados atualizados sobre a Educação no território nacional, vale uma consulta à página oficial do INEP.

Buscando dados mais atualizados da Educação Básica no Brasil (dando continuidade aos dados coletados junto à SECADI-MEC⁶), os dados apresentados pelo INEP⁷ nos permitem identificar como está a Educação Especial em nosso país.

- Escolha o ano que você quer pesquisar. Por exemplo, o Censo Escolar da Educação Básica do ano 2022.
- A primeira opção é “Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) - **Anexo I**”. Ao clicar aqui, o INEP lhe apresentará os dados oficiais da educação regular. Você ainda terá acesso aos números oficiais do Brasil, por região e por município.
- Clicando em “Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) - **Anexo II**” você terá acesso aos números específicos da Educação Especial. Da mesma forma, você terá acesso aos dados do Brasil, da sua região e de cada município.

De maneira a confirmarmos a tendência no número de matrículas na Educação Especial nas instituições públicas no Brasil, fiz um recorte nos dados do Anexo II no período de 2015 a 2022. Os dados do INEP trazem os números das matrículas dos estudantes com necessidades especiais separados por dependência da instituição de ensino pública (municipal e estadual), bem como o nível em que elas estão (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA). O Quadro 1 apresenta esses dados.

⁶ Conforme Quadro 1 da Semana 2, a SECADI foi extinta por meio da Lei 9665/2017. Hoje, a Educação Especial está a cargo de duas secretarias: Diretoria de Educação Especial e Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, conforme Lei 10.195, de 30 de dezembro de 2019.

⁷ Acesse <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.

Quadro 1: Dados da Educação Especial, conforme censos escolares (2015-2022).

2022	Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
		Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
		Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
		Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
BRASIL													
Estadual Urbana	398	1.544	42.482	956	1.427.825	110.795	3.673.125	666.099	4.847.783	1.082.775	254.752	689.791	
Estadual Rural	1.450	97	8.358	89	113.209	4.977	210.267	16.043	304.017	45.244	34.823	43.158	
Municipal Urbana	899.202	1.366.846	2.851.745	369.549	6.886.027	1.007.032	3.395.667	565.643	32.159	2.172	725.585	6.490	
Municipal Rural	218.519	75.067	598.383	43.630	1.536.916	265.211	891.255	189.755	4.844	379	431.678	1.135	
Estadual e Municipal	1.119.569	1.443.554	3.500.968	414.224	9.963.977	1.388.015	8.170.314	1.437.540	5.188.803	1.130.570	1.446.838	740.574	

2021	Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
		Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
		Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
		Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
BRASIL													
Estadual Urbana	365	1.209	42.028	1.091	1.559.068	70.372	3.954.432	439.925	5.089.956	955.714	275.359	844.578	
Estadual Rural	955	162	8.265	144	117.526	3.326	222.180	10.939	320.558	38.322	35.761	45.478	
Municipal Urbana	839.915	1.261.685	2.880.671	360.102	7.039.879	847.017	3.588.821	436.083	35.114	1.862	785.345	7.058	
Municipal Rural	206.458	63.991	605.363	35.249	1.676.206	182.434	981.506	132.562	3.949	527	390.405	1.463	
Estadual e Municipal	1.047.693	1.327.047	3.536.327	396.586	10.392.679	1.103.149	8.746.939	1.019.509	5.449.577	996.425	1.486.870	898.577	

2020	Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
		Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
		Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
		Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
BRASIL													
Estadual Urbana	555	1.572	44.006	1.552	1.632.557	76.830	4.255.874	286.732	5.124.719	759.621	355.388	884.581	
Estadual Rural	885	104	8.249	334	119.293	4.466	224.711	8.605	297.496	35.290	36.866	40.368	
Municipal Urbana	857.583	1.328.795	2.932.734	354.078	7.029.385	777.367	3.519.643	352.757	33.894	1.479	829.136	7.848	
Municipal Rural	174.988	55.056	620.649	28.406	1.765.380	130.276	965.369	101.319	3.328	469	274.233	781	
Estadual e Municipal	1.034.011	1.385.527	3.605.638	384.370	10.546.615	988.939	8.965.597	749.413	5.459.437	796.859	1.495.623	933.578	

2019	Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
		Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
		Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
		Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
BRASIL													

	Estadual Urbana	173	37	1.060	72	56.842	2.642	138.865	6.449	99.812	9.121	16.443	11.853
	Estadual Rural	6	1	58	0	3.965	215	7.611	406	4.577	297	913	454
	Municipal Urbana	10.318	11.151	48.474	5.534	291.786	26.781	126.879	14.227	682	16	37.852	167
	Municipal Rural	1.128	375	5.924	382	54.128	7.155	25.269	6.911	54	7	6.179	6
	Estadual e Municipal	11.625	11.564	55.516	5.988	406.721	36.793	298.624	27.993	105.125	9.441	61.387	12.480

2018	Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
		Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
		Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
		Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
	BRASIL												
	Estadual Urbana	174	32	1.018	81	55.266	4.080	132.677	7.135	94.030	7.361	19.273	11.724
	Estadual Rural	6	0	40	0	3.889	228	7.524	392	4.091	248	1.120	369
	Municipal Urbana	7.589	8.644	41.177	4.654	273.505	26.997	116.890	11.161	565	14	37.603	195
	Municipal Rural	848	279	5.372	294	52.066	7.429	24.671	4.777	47	6	5.864	7
Estadual e Municipal	8.617	8.955	47.607	5.029	384.726	38.734	281.762	23.465	98.733	7.629	63.860	12.295	

2017	Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
		Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
		Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
		Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
	BRASIL												
	Estadual Urbana	251	34	870	55	52.336	5.956	112.342	9.134	77.840	4.400	16.722	8.650
	Estadual Rural	2	0	50	0	3.665	445	6.400	638	3.068	200	1.000	253
	Municipal Urbana	6.114	7.587	35.114	4.294	245.054	35.261	96.660	12.975	547	18	35.461	174
	Municipal Rural	693	247	4.744	263	45.483	11.619	20.042	5.648	44	5	5.267	12
Estadual e Municipal	7.060	7.868	40.778	4.612	346.538	53.281	235.444	28.395	81.499	4.623	58.450	9.089	

2016	Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
		Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
		Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
		Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
	BRASIL												
	Estadual Urbana	282	38	1.083	34	53.566	4.977	100.720	6.474	62.534	2.309	13.166	6.807
	Estadual Rural	2	0	39	0	3.827	351	5.894	514	2.484	117	725	205
	Municipal Urbana	4.775	6.476	29.752	3.586	237.361	21.324	88.207	7.214	547	24	32.491	159
	Municipal Rural	504	177	3.968	194	48.195	5.720	19.811	2.889	35	8	4.735	8
Estadual e Municipal	5.563	6.691	34.842	3.814	342.949	32.372	214.632	17.091	65.600	2.458	51.117	7.179	

20	Matrícula inicial											
-----------	-------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Dependência Administrativa	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
BRASIL												
Estadual Urbana	316	28	1.269	59	53.391	6.742	93.964	7.848	54.478	2.137	14.072	6.201
Estadual Rural	2	0	36	3	3.509	784	4.905	911	1.985	104	776	173
Municipal Urbana	3.885	5.516	25.892	3.226	214.033	34.875	74.425	11.607	488	14	32.750	143
Municipal Rural	431	177	3.930	202	40.527	13.646	14.372	5.684	25	10	5.801	11
Estadual e Municipal	4.634	5.721	31.127	3.490	311.460	56.047	187.666	26.050	56.976	2.265	53.399	6.528

Fontes: INEP, 2023.

Fórum temático: Os dados trazidos pela SECADI-MEC e pelo INEP nos permitem muitas análises. Da mesma forma, cruzando dois ou mais indicadores, conseguimos extrair valiosas informações sobre a Educação Especial no Brasil.



Analise alguns desses dados e faça anotações daquilo que você considera relevante para ser trazido para o nosso fórum temático. **O que mais lhe chama a atenção nesses dados ou na combinação deles?** Por ser um ambiente de discussão e aprendizado conjunto, faça uma postagem com o objetivo de apontar **O que os dados mostram sobre a Educação Especial e sobre a Educação Inclusiva?** Aproveite para interagir com os seus colegas, comentando nas postagens deles.

Também é importante para a nossa análise entendermos a Educação Especial no Ensino Superior, uma vez que os estudantes com necessidades especiais estão alcançando, cada vez mais, níveis mais avançados de escolaridade.

Os dados do INEP referentes ao Censo da Educação Superior 2017 trazem um gráfico que expressa o número de estudantes que se declararam com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que ingressaram em cursos de graduação no ano de 2017 (cursos presenciais e a distância). Foram registrados 14.050 ingressantes de graduação declarados com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Observe-se que esse número não corresponde à soma das declarações, uma vez que um mesmo vínculo de ingressante pode apresentar mais de um tipo de declaração. Observe o gráfico da Figura 4 abaixo:

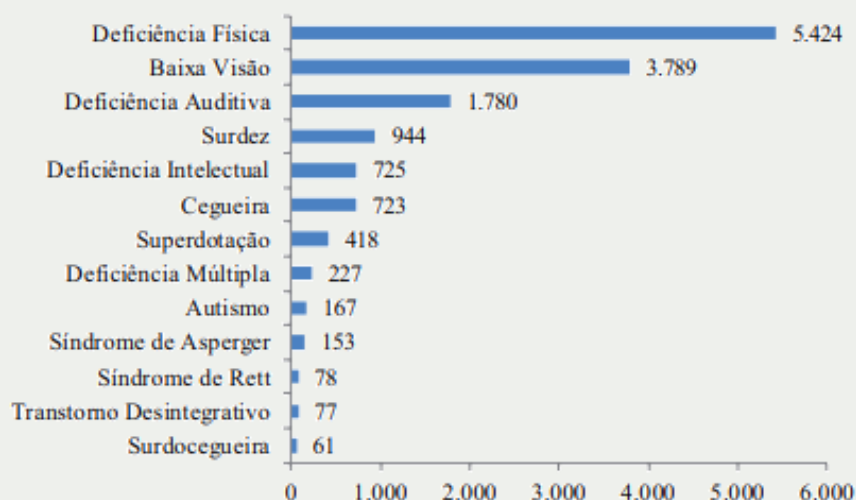


Figura 4: Total de ingressantes de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil – 2017. **Fonte:** Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Os dados da DEED/INEP registram que o número de ingressantes com alguma das declarações mencionadas corresponde a 0,4% do total de matrículas no ensino superior. Considerados os tipos de deficiência elencada no Censo, os ingressantes com deficiência física são os mais presentes (38,6%), seguidos por aqueles que declararam ter baixa visão (27,0%) e pelos ingressantes com deficiência auditiva (12,7%).

Aferido o total de matrículas em cursos superiores (todas as matrículas ativas, independente do ano de ingresso no curso), foram registradas 38.272 matrículas de graduação com declaração de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O gráfico da Figura 5 a seguir apresenta o número de matrículas ativas em instituições de ensino superior no ano de 2017.

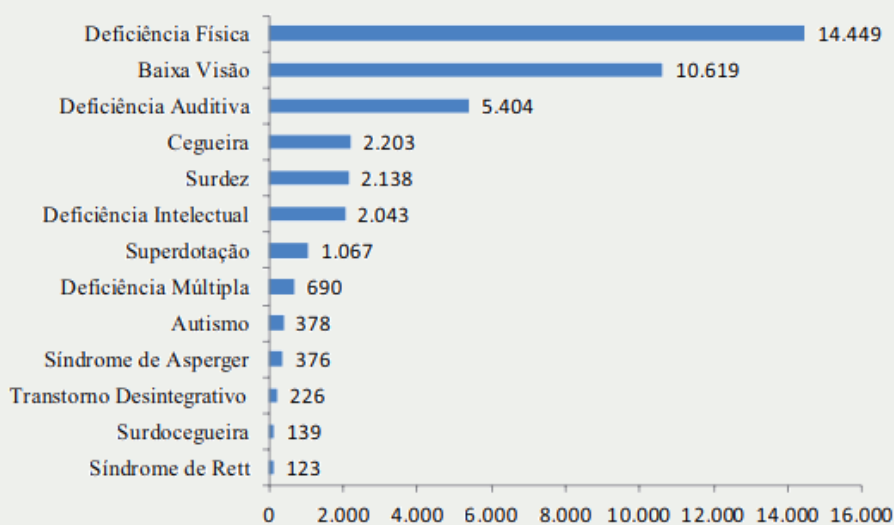


Figura 5: Total de matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil – 2017. **Fonte:** Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Observa-se que o percentual equivale aos mesmos 0,4% do conjunto de matrículas ativas, índice igual ao número de estudantes com necessidades especiais ingressantes na graduação no ano de 2017. Da mesma forma, os índices de alunos regularmente matriculados são praticamente iguais àqueles dos ingressantes: deficiência física (37,8%), baixa visão (27,7%) e deficiência auditiva (14,1%). É importante destacar que um mesmo discente, caso tenha mais de uma necessidade especial, apresenta-se com mais de uma declaração.

Conhecendo o número de ingresso no ensino superior, também se faz importante conhecermos o número de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que concluem um curso superior. Os dados apontados no Censo da Educação Superior 2017 encontram-se no gráfico da Figura 6 abaixo:

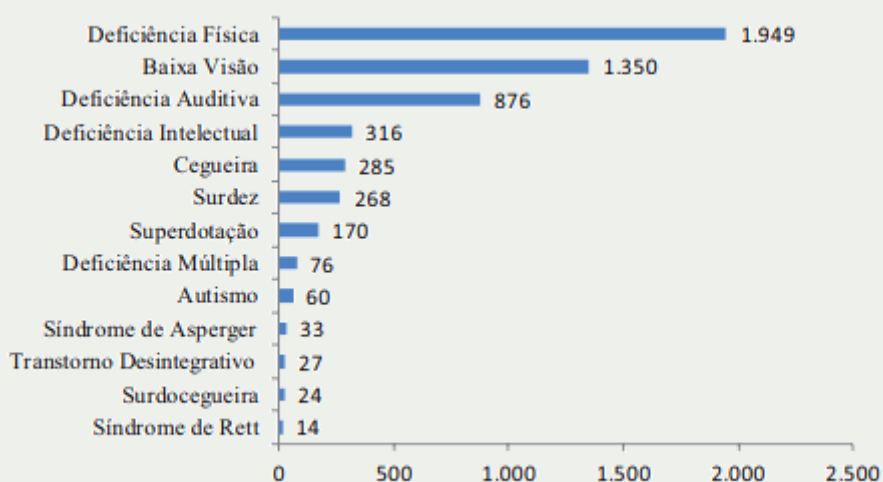


Figura 6: Total de concluintes de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil – 2017. **Fonte:** Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.



Atenção: Conforme aponta a DEEP/INEP, no levantamento feito a partir do Censo da Educação Superior (expostos aqui pelas figuras 4, 5 e 6), um mesmo vínculo discente pode ter mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O Censo da Educação Superior 2017 registrou um total de 5.052 concluintes de graduação declarados com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Novamente, o percentual se mantém (0,4%) em relação ao total de concluintes no mesmo ano. Também se mantém praticamente constante o índice de concluintes com deficiência física (38,6%), com baixa visão (26,7%) e deficiência auditiva

(17,3%) quando comparamos aos ingressantes. Reitera-se que um mesmo concluinte pode apresentar mais de um tipo de declaração.

Os dados mais atuais encontrados na página eletrônica do INEP são referentes ao Censo da Educação Superior 2018 e estão agrupados no Quadro 2 abaixo (de maneira que os dados se mostrassem mais legíveis, o quadro foi dividido em partes 1 e 2).

Quadro 2: Número de matrículas por tipo de necessidade Especial, de acordo com o Censo da Educação Superior 2018 – Parte 1

Censo da Educação Superior 2018 – Parte 1								
Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2018								
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial							
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira
Brasil	43.633	45.966	2.537	12.751	2.235	5.978	15.647	132
Pública	16.585	17.039	959	5.422	735	2.187	5.528	66
Pública Federal	12.422	12.758	628	3.766	585	1.737	4.329	59
Pública Estadual	3.962	4.078	318	1.606	135	409	1.131	7
Pública Municipal	201	203	13	50	15	41	68	-
Privada	27.048	28.927	1.578	7.329	1.500	3.791	10.119	66

Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DEED-INEP), 2020.

* Um mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

Quadro 2: Número de matrículas por tipo de necessidade Especial, de acordo com o Censo da Educação Superior 2018 – Parte 2

Censo da Educação Superior 2018 – Parte 2									
Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2018									
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial								
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	43.633	45.966	906	2.755	633	489	182	235	1.486
Pública	16.585	17.039	330	807	210	191	72	112	420
Pública Federal	12.422	12.758	252	656	183	156	52	51	304
Pública Estadual	3.962	4.078	75	144	23	33	20	61	116

Pública Municipal	201	203	3	7	4	2	-	-	-
Privada	27.048	28.927	576	1.948	423	298	110	123	1.066

Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DEED-INEP), 2020.

* Um mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

Compare os números trazidos pelo Quadro 2 (dados de 2018) e pela Figura 5 (três páginas acima, trazendo os dados de 2017). Note que, em 2017 eram 38.272 matrículas ativas de estudantes que se declararam com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação; no ano seguinte já eram 45.966 matrículas (caso um estudante tenha mais de uma deficiência, este será computado em todas elas).

O Quadro 2 é importante para que vejamos onde os alunos foco da Educação Especial estão matriculados em cursos de graduação. Compare as marcações feitas nas linhas referentes ao total de matrículas destes estudantes em instituições públicas (soma das instituições públicas federais, estaduais e municipais) e o total de matrículas nas instituições privadas.

Uma das possibilidades para essa diferença no número de matrículas pode ser encontrada em outra tabela da própria DEED-INEP. O indicador 1.10 do relatório estatístico aponta que, no ano 2018, foram registradas 8.450.755 matrículas em cursos de graduação (presenciais e a distância) nas instituições de ensino brasileiras. Desse total de matrículas, 2.077.481 (24,6%) estavam vinculadas a instituições públicas e o restante, 6.373.274 (75,4%) foram registradas por instituições privadas.

Dica do professor: Para aprofundamento nos debates que envolvem a inserção da pessoa com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em cursos superiores, sugiro algumas leituras:



- 1) SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. **Estudantes com deficiência no ensino superior:** trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. Disponível em: [\[artigo complementar 1\]](#).
- 2) GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Acessibilidade e permanência na educação superior:** percepção de estudantes com deficiência. Disponível em: [\[artigo complementar 2\]](#).

Analisando os dados oficiais fornecidos pelo INEP e também pelas secretarias que ficaram responsáveis pela condução das políticas públicas referentes à Educação Especial e Educação Inclusiva no Ministério da Educação, muitas outras possibilidades de análises são possíveis. O que consta nessa semana de estudos é um recorte. Sempre que necessário, recorra a essas fontes de pesquisa oficiais.

Depois de tantos números e índices, encerraremos a nossa semana de estudos com a atividade avaliativa.

Tarefa 3.1: A partir da leitura dos artigos apresentados na página anterior, construa um texto autoral em que você apresentará o seu entendimento sobre as dificuldades que se apresentam à pessoa com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação para ingressar e para se manter no ensino superior no Brasil.



Utilize até 2 (duas) laudas, fonte Times New Roman, tamanho 12, margens padrão em 3 cm x 3 cm x 2 cm x 2 cm.

POSTE A TAREFA na plataforma.

Até a próxima semana de estudos.

Abraço cordial.

Objetivos

Identificar a Escola como um necessário espaço de inclusão e todos os estudantes, garantindo acessibilidade e recursos pedagógicos e tecnológicos para o aprendizado de todos.

4.1. Quem são os alunos da Educação Especial?

Observamos ao longo das nossas semanas anteriores de estudo que vários organismos nacionais e internacionais produziram documentos oficiais que trouxeram avanços na forma como o poder público entende a Educação Especial, além de impor a este a obrigatoriedade de instituir um conjunto de leis nacionais, estaduais e municipais que pudessem garantir o direito da pessoa com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. A Escola é um dos focos dessa luta e é o nosso foco de estudo aqui neste curso.

Quais são os indivíduos público da Educação Especial? A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promovida pela ONU identifica as pessoas com deficiência como sendo “[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas” (BRASIL, 2007). São consideradas pessoas com deficiência aquelas que possuem impedimentos de longo prazo, seja ela de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Na interação com diversos tipos de barreiras cotidianas, estas pessoas podem ter restringidas as suas participações ativas na sociedade, em iguais condições dos demais indivíduos.

De acordo com os decretos nº 3.298/1999 e Decreto nº 5.296/2004, são consideradas deficiências:

- Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

- Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- Deficiência mental⁸: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho;
- Deficiência múltipla, a associação de duas ou mais deficiências.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são distúrbios que afetam a interação social, a comunicação e o comportamento, nos quais os indivíduos apresentam interesses estereotipados e repetitivos, sendo os sintomas identificados nos primeiros cinco anos de vida. São exemplos de TGD o Transtorno do Espectro Autista (TEA), psicoses infantis, Síndrome de Asperger, síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.

O TEA afeta a comunicação e a interação social dos indivíduos. O autista tem dificuldade em manter contato visual com o seu interlocutor, executa movimentos repetitivos e tende a se colocar em rotinas extremamente herméticas a ponto de que, se algum processo se afastar desse roteiro, isto causa-lhe desconforto extremo. Por isso, o autista tem pouca tolerância a mudanças e costuma ser considerado pelos colegas como uma pessoa de temperamento difícil.

Por fim, temos os indivíduos com altas habilidades/superdotação. São assim definidas as pessoas com potencial elevado e interesse apurado por alguma área do conhecimento humano, isolada ou combinadas, seja nas áreas intelectual, acadêmica, criatividade, dentre outras. É característica desses alunos apresentarem alto nível de criatividade na proposição de ideias e processos, dedicação aos estudos e responsabilidade com o seu processo de aprendizagem, buscando ajuda de professores e/ou mentores com muita frequência.

Há também os chamados transtornos funcionais específicos: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

4.2. A construção cotidiana de uma escola inclusiva

Com a promulgação do Decreto 6.571/2008, temos uma nova forma de organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma nova forma de concepção da Educação Especial. O AEE deve ser entendido como sendo complementar ou suplementar

⁸ A definição dos diferentes graus da deficiência mental (leve, moderada, severa ou profunda) e do autista obedece a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV.

ao ensino regular, uma vez que, a partir da Política Nacional da Educação Especial (PNEE), o atendimento substitutivo não é mais admitido.

Aos estudantes com altas habilidades/superdotação, o caráter suplementar do AEE visa oferecer atividades que tragam enriquecimento curricular nas áreas de interesse do estudante. Assim, o atendimento suplementar busca obter o máximo aproveitamento do estudante em sala e, suplementarmente, potencializar as suas habilidades. Recomenda-se que a ele deva ser oferecido recursos tecnológicos e pedagógicos que possibilitem esse avanço nas suas áreas de interesse, bem como o incentivo para que o mesmo participe de grupos de estudo e pesquisa na instituição de ensino e/ou outra instituição parceira. O professor do AEE deve manter estreita relação profissional com os professores das disciplinas regulares, de modo que todos possam participar do planejamento de estudos do aluno com altas habilidades/superdotação e acompanhar o seu progresso, maximizando-o.

O caráter complementar do AEE tem foco no atendimento dos estudantes com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). O foco desse trabalho é organizar uma nova forma de trabalhar aquilo que é ministrado em sala de aula, com o uso de diferentes suportes pedagógicos e tecnológicos e de maneira a transpor as barreiras enfrentadas pelo estudante na classe regular. O AEE não deve ser entendido como um reforço escolar, mas um período para que a barreira encontrada pelo estudante em uma sala comum seja transposta e isso lhe possibilite aprendizado.

Nessa perspectiva, são muitos os exemplos de ações complementares que podem ser desenvolvidas no AEE. São exemplos:

- Para os estudantes com deficiência física, devem ser oferecidas capacitações para a utilização de tecnologias assistivas, a construção de materiais que lhes possibilitem autonomia e correta comunicação, dentre outras.
- Para os estudantes cegos ou com perda severa de visão, recomenda-se o ensino do Sistema Braille e do uso do sorobã, a utilização de modelos táteis e com texturas, dentre outras possibilidades.
- Para os estudantes com deficiência intelectual, devem ser planejadas atividades que trabalhem a concentração, a memorização, a localização espacial e temporal, dentre outras possibilidades.

É importante salientar que os professores da sala de aula comum devem trabalhar em consonância com os professores de AEE, de maneira a formarem uma só equipe; gestores escolares, equipe pedagógica e família completam-na. Apesar de todos terem papéis diversos, são igualmente importantes para que haja sucesso no processo de aprendizagem dos estudantes do AEE.

Os professores do AEE trabalham para alcançar a aprendizagem do estudante atendido no cotidiano da sala de aula comum. Aquilo que é exercitado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deve fazer efeito no cotidiano da sala de aula comum. O que se busca não é criar um ambiente de aprendizagem reservado à SRM, mas possibilitar que aquilo que ali seja construído, adaptado e exercitado tenha efeitos positivos no trabalho cotidiano da sala de aula comum, junto aos professores das disciplinas comuns e no espaço compartilhado com os demais estudantes. Por isso é tão importante que os professores (da

classe comum e do AEE) mantenham estreita comunicação e de maneira que um saiba o que o outro está trabalhando e como se articulará os exercícios em sala de aula, entendendo o estudante do AEE como um ser único, atendido por uma equipe consciente das suas necessidades especiais e com os seus integrantes corresponsáveis na busca de estratégias que contribuam para o seu processo de aprendizagem.

Fórum temático: retomaremos a leitura do livro “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva” disponível em [\[LIVRO\]](#). Desta vez, leia a **Parte 2** e a **Parte 3** da obra (página 17 à página 36); a leitura é fluida e conta com imagens que muito nos auxiliarão nos debates do fórum.



Finalizada a leitura, acesse o ambiente virtual do fórum temático desta semana e faça uma postagem na qual exponha o seu entendimento sobre “**A importância do trabalho conjunto dos professores da sala de aula comum e os professores da Sala de Recursos Multifuncionais**”. Feita a sua postagem, aproveite para ler e comentar nas postagens dos/das seus/suas colegas, afinal o fórum tem a intenção de colocar todos/todas os/as estudantes em uma discussão que, ao final, trará aprendizado mútuo.

4.3. A Sala de Recursos Multimeios (SRM), tecnologia assistiva e desenho universal

A Sala de Recursos Multimeios (SRM) é um ambiente reservado no interior das escolas públicas regulares, equipada com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e outros equipamentos utilizados para o atendimento aos estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é ofertado no contraturno escolar e fica sob a responsabilidade do professor específico do AEE, profissional que deve ter formação para o magistério de nível básico, além de formação específica para a Educação Especial, seja esta adquirida em curso de aperfeiçoamento ou especialização.

Por meio da Portaria nº 142 emitida em 16 de novembro de 2006, foi instituído Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, “na perspectiva de ao mesmo tempo aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil” (BRASIL, 2009). O termo “Ajudas Técnicas”, posteriormente, foi substituído pelo que hoje conhecemos como Tecnologia Assistiva.

De acordo com o CAT:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009).

Assim, a tecnologia assistiva tem o objetivo de favorecer a participação do estudante com deficiência nas diversas atividades que se desenvolvem no cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns. Os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário adaptado às necessidades posturais dos estudantes, todos estes são exemplos de tecnologia assistiva.

As tecnologias assistivas devem ter como foco a autonomia do estudante, de maneira que a ele sejam dadas condições de participação nas atividades escolares, eliminando as barreiras que limitam ou o impedem dessa participação com os demais estudantes.



Dica do professor: Conheça um aplicativo desenvolvido em um projeto de pesquisa do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) para auxiliar crianças com autismo. Acesse: [\[aplicativo\]](#)

Neste estudo ainda preliminar, também é importante falarmos sobre acessibilidade e desenho universal.

O termo acessibilidade é definido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) como sendo a possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos buscando um desenho universal. Nota-se, com isso, que a acessibilidade traz benefícios para todos os cidadãos, independentemente se estes são deficientes ou não.

O conceito de desenho universal foi cunhado por Ron Mace em 1993, definindo-o como uma abordagem incorporada a produtos, fatores de edificação e elementos que aumentam e estendem as suas possibilidades de maneira que eles possam ser utilizados pela maioria das pessoas. O desenho universal deve ser tido como norteador na concepção de móveis, objetos, equipamentos, instalações, prédios, de maneira que a generalidade das pessoas possa utilizá-los.

Na leitura do Decreto nº 5296/2004, o desenho universal é entendido como a “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (Brasil, 2004).

Assim, ao falar em uma escola acessível, requer entendermos esse ambiente desde a sua concepção. Não sendo possível, os espaços escolares devem ser adaptados de maneira que deem condições igualitárias de acesso e permanência a todos os estudantes e funcionários. A acessibilidade inicia-se na concepção de um projeto arquitetônico acessível e no qual estejam presentes a sinalização tátil e sonora, rampas de acesso com a inclinação adequada e com corrimão, salas de aula com espaço acessível e mobiliário adequado, corrimão nos corredores, comandos acessíveis a cadeirantes, laboratórios e bibliotecas acessíveis. Nos prédios já construídos, se houver mais de um nível, é necessária a instalação de plataformas elevatórias; este mesmo recurso deve ser utilizado em ambientes com escadas que não tenham espaço suficiente para a instalação de rampas com a devida inclinação.

Quando falamos em acessibilidade na infraestrutura dos prédios escolares, por exemplo, algumas políticas públicas desenvolvidas pelo MEC (o Projeto Incluir⁹ é um exemplo) vem contribuindo para que os estudantes tenham iguais condições neste espaço.

A Escola também deve zelar pela acessibilidade pedagógica a todos os estudantes. Assim, é desejável que ela possua recursos de tecnologia assistiva para serem utilizados no cotidiano da sala de aula, apoio aos estudantes cegos e surdos, bem como àqueles com baixa visão e déficit auditivo, criação e adaptação de jogos e brincadeiras, bem como materiais didáticos.

Para finalizar a nossa disciplina, convido-o/a a uma sessão de cinema. Esteja à vontade para convidar amigos e sua família. Essa seção também será o foco da nossa última atividade avaliativa.

A sessão apresentará o documentário **Janela da Alma** dirigido pelos diretores brasileiros João Jardim e Walter Carvalho. É um filme sensível e que confronta as barreiras que as pessoas com boa visão consideram como sendo reais a uma pessoa com baixa visão ou cega; trazendo depoimentos de pessoas comuns cegas e com baixa visão, esses nossos conceitos são colocados à prova. Reforço o convite; você vai gostar!

Tarefa 4.1: ASSISTA ao documentário disponível no YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=I9I7upG0DI>.



A partir dele e daquilo que estudamos ao longo da disciplina, CONSTRUA um texto autoral que documente a forma como você entende a inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade e na Escola.

O limite é de **até duas laudas**. Times New Roman 12, espaçamento 1,5.

POSTE a tarefa na plataforma.

⁹ <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Este projeto tem como foco o investimento em projetos de acessibilidade em instituições de ensino superior.

Desejo a você sucesso na continuidade do curso.

Abraço cordial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca**, Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 13 jun. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 13 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 13 jun. 2020.

Brasil. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva** – Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [SEDH. CORDE]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.turismo.gov.br/images/ta/direitos/Convencao_Pessoas_Com_Deficiencia.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 13 jun 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed). **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2017**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796. Acesso em 15 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed). **Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2022**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial** (SEESP-MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>. Acesso em 13 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed). **Indicadores de Qualidade**. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-de-qualidade>. Acesso em 13 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica**: resultados e resumos. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em 13 jun. 2020.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

JIMENEZ, R. B. (org) **Necessidades educativas especiais**. Dinalivro: Lisboa, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz; EdUSP, 1984.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva**: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf. Acesso em 17 jun 2020.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **Estatísticas da Educação Especial no Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/apresentacoes-de-audiencias-e-seminarios/carlos-moreno-inep>. Acesso em 13 jun. 2020.

SARTORETTO, Maria Lúcia. **Os Fundamentos da Educação Inclusiva**. Disponível em http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf. Acesso em 17 jun 2020.



CURRÍCULO DO AUTOR



Cláudio Alves Pereira: Professor licenciado em Física (UNIG, 2001), Mestre em Educação (UFLA, 2016) e doutorando em Educação (UFES, 2019-2023). Tem experiência na docência, tendo trabalhado nas redes pública e privada com o ensino de Matemática, Ciências e Física no período de 2002 a 2010, além da docência em cursos técnicos subsequentes no período de 2010 a 2014. Tem experiência como tutor, professor e orientador de trabalhos conclusão em cursos na modalidade Educação a Distância. Tem desenvolvido pesquisas e publicado artigos nas áreas de Educação Ambiental, Educação Profissional, Currículo e Formação de Professores.

E-mail: claudio.pereira@ifmg.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6757652025792854>

Feito por	Data	Revisado por	Data	Versão
Cláudio Alves Pereira	07/08/2023	Jefferson Rodrigues da Silva		3

Centro de Educação à Distância (CEAD Arcos)

O sujeito-professor

Depois de muito lhe perguntarem “O que você vai fazer?” e de muitos “Ainda não sei” respondidos, o sujeito finalizou o Ensino Médio e decidiu fazer o vestibular para se tornar um Professor. Fez licenciatura curta em Ciências e depois optou pela Licenciatura Plena em Física. Foi uma rotina difícil na qual teve que conciliar trabalho e estudo, viagens noturnas para a faculdade, arrocho financeiro, cenário comum aos filhos da classe trabalhadora. Vencidos todos os desafios, o sujeito conseguiu concluir a faculdade.

Em conversas entre amigos na faculdade, dizia que ainda não tinha ideia do quanto aprenderia ao se lançar no ofício de ensinar. Na faculdade, a sua preocupação era se tornar tecnicamente bom. Conta, no entanto, que o estágio obrigatório o marcou definitivamente. Houve uma ocasião na qual a Professora de Matemática, sua preceptora local de estágio, lhe pediu para que preparasse uma aula sobre ‘Semelhança de Triângulos’. No outro dia lá estava ele com alguns moldes de triângulos, muitas ideias (“se me perguntarem isso, responderei isso”) e algumas incertezas. Conta que, iniciada a aula, a interação com a turma fez com que ele fosse se soltando aos poucos e, tão entusiasmado ficou com a sua primeira oportunidade como docente, que se surpreendeu com a sirene indicando o final da aula. “Saí da sala de aula, “Grande!”, dizia ele aos mais próximos.

Já licenciado, o sujeito pediu exoneração em seu emprego público anterior e foi trabalhar como Professor. Assim como muitos dos seus colegas, enfrentou jornadas duplas e triplas de trabalho e pôde confirmar, na lida cotidiana, aquilo que tinha ouvido falar sobre os prazeres e as agruras de “Ser Professor”. Passado o primeiro ano na docência, o sujeito confirmou também aquela teoria que tinha ainda como hipótese no tempo da faculdade: a formação técnica lhe fora fundamental para o exercício da docência. Contudo, durante as conversas com os seus colegas professores e com a equipe gestora da Escola, passou a fazer sentido o impacto que lhe fora provocado naquela aula de Semelhança de Triângulos durante o seu estágio: o Professor é mais que um profissional que ensina.

Depois de algum tempo de reflexão, o sujeito entendeu que aquele evento o fez redirecionar, ainda que inconscientemente, o seu modo de enxergar o “fazer pedagógico do Professor”. Conta ele que aquela experiência o fez perceber que o plano de aula idealizado pelo sujeito licenciando (naquela ocasião) ainda hoje repercute no seu planejamento de sujeito-Professor. É preciso que os

Planos zelem pelo rigor técnico, pela teoria mais apurada, pelo zelo e responsabilidade em compartilhar o saber acumulado historicamente pela humanidade; contudo, é importante que os planos de aula reservem espaço para que o aluno tenha espaço para participar do seu processo de construção do conhecimento. E essa abertura definitivamente não se constitui em uma abdicação do papel de Professor, mas na permissão para que o aluno seja entendido como Ser-Potente, parceiro na produção do conhecimento e de culturas. Isso mesmo: “culturas”, no plural.

Relato o meu processo (ainda inacabado) de Sujeito-Professor. Compartilho com vocês a forma como entendo a minha profissão e as lentes que hoje me fazem enxergar o meu papel social ao ministrar as minhas aulas. Neste ponto do meu processo, percebo que aquela experiência (que me marcou tanto lá no estágio) me remeteu às experiências que eu tive no passado como estudante e que têm refletido ainda hoje em minha prática docente. Pude entender que o que eu tinha conseguido naquela oportunidade mantinha estreita relação com as minhas memórias de estudante referentes às aulas que eu mais gostei e dos professores que eu mais admirei.

Compreendi que nas ocasiões onde me foram permitidas inter-ações (entre mim comigo mesmo, entre mim e meus colegas de turma, entre mim e os meus professores), estas foram as aprendizagens mais significativas (e efetivas!) e que ao toque da sirene, ainda me recordo dos “Ah, nãããão!”. Tenho convicção de que um processo dialógico de ensino é efetivo na construção de uma aprendizagem significativa.

Hoje, entendo que o Sujeito-Professor é um misto de sujeito social e sujeito técnico. Há professores somente sociais e há aqueles apenas técnicos. Para ambas, entendo como escolhas ou processos inacabados de reconhecimento profissional. Acredito que deva ser exigida do Professor uma formação técnica sólida e ele assim deve se resguardar, trabalhando para que aquilo que o conhecimento seja ofertado (está, inclusive, no juramento que fiz em minha formatura!), devendo escolher os caminhos mais efetivos para que a aprendizagem aconteça. E não há aqui um papel social desse Sujeito-Professor? Ao contribuir na organização do pensamento dos estudantes, reconhecendo-o como produtor e consumidor de culturas, o Professor não lhes possibilitará caminhar com seus próprios pés, fazerem suas escolhas autonomamente e progredirem? Ao ajudar o estudante a entender o mundo em que vive e os processos científicos, sociais, culturais, políticos e todos os outros processos e inter-sub-contra-projetos que o rodeiam, não é o Sujeito-Professor um importante agente social? O que me motiva a fazer os meus planos de aula e de ensino é a crença no “Sim” como respostas para estas perguntas.

Este texto não é sobre meritocracia. Não busco romantizar a profissão docente. Tenho plena consciência do quanto este discurso meritocrático é falacioso e reconheço que sou um Professor que exerce o seu ofício em um país com desigualdades sociais gritantes. Colocar sobre os ombros do Professor o fardo das mazelas sociais e da propalada “má qualidade da educação brasileira” é uma violência política e um desrespeito com todos os profissionais da Educação. Pelo contrário, estudo para entender melhor esse cenário e chamo atenção aqui para o respeito que deve ser dado a todos Professores, especialmente ao Professor da Escola Pública. Para além, falo para você, meu colega de ofício: é preciso que você se entenda como Sujeito-Professor, ou seja, assuma o seu papel de “Sujeito” na oração cotidiana de Ser-Professor. Planeje a sua prática e pratique o seu planejamento de maneira que você se veja como um Ser-Potente e Ser-Potencializador, técnica e socialmente. Em um momento em que a nossa prática educacional tem sido combatida, no momento em que a nossa autonomia pedagógica tem sido atacada, inclusive em documentos oficiais do Mec, entendamos que o nosso papel não é seguir um planejamento cartilhado e no qual consta um mínimo que deva ser ensinado ao nosso estudante. Educação básica é muito diferente de currículo mínimo!

Falo para mim e para você. A mim, para que eu não me afaste dos meus ideais de Educação; a você, pois busco cumprir o meu papel social de contagiar os meus companheiros de caminhada. Aqui neste curso de especialização, você não deixa de ser Professor, mas se permite estar na condição de Professor-Estudante. Quero retomar a motivação que fez com que você se organizasse para poder se matricular aqui neste curso. Se o que lhe trouxe aqui foi o desejo legítimo de ascender na carreira, faço votos que isso se torne real. Contudo, arrisco dizer que você conseguirá bem mais: você aprenderá, desaprenderá, reaprenderá e, com isso, um novo Sujeito-Professor será construído neste processo. E tenho a certeza de que, neste processo dialógico, todos aprenderemos com você.

Abraço cordial.

Prof. Cláudio Alves Pereira.



