

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa  
Hellen Jaqueline Marques  
Luciene Cléa da Silva  
Milene Bartolomei Silva  
(Organizadoras)

# Formação de Gestores

que atuam na Educação Infantil ou  
Anos Iniciais do Ensino  
Fundamental com o público assistido  
pela Educação Especial

**Formação de Gestores que atuam na  
Educação Infantil ou Anos Iniciais do  
Ensino Fundamental com o público  
assistido pela Educação Especial**



**Pedro & João**  
editores



**Fernanda Malinosky Coelho da Rosa  
Hellen Jaqueline Marques  
Luciene Cléa da Silva  
Milene Bartolomei Silva  
(Organizadoras)**

**Formação de Gestores que atuam na  
Educação Infantil ou Anos Iniciais do  
Ensino Fundamental com o público  
assistido pela Educação Especial**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Fernanda Malinosky Coelho da Rosa; Hellen Jaqueline Marques; Luciene Cléa da Silva; Milene Bartolomei Silva [Orgs.]**

**Formação de Gestores que atuam na Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o público assistido pela Educação Especial.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 206p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1825-0 [Digital]**

1. Formação de gestores. 2. Educação Infantil. 3. Ensino Fundamental I. 4. Educação Especial. I. Título.

---

CDD – 371

**Capa:** Marcos Della Porta

**Imagens da capa:** Pintura Brasileira/Portinari.org

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## Sumário

Prefácio	7
<i>José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti</i>	
Apresentação	11
<i>Fernanda Malinosky Coelho da Rosa, Hellen Jaqueline Marques, Luciene Cléa da Silva, Milene Bartolomei Silva</i>	
1. Marcos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	21
<i>Raquel Elizabeth Saes Quiles</i>	
2. Gestão Escolar: Diversidade, Acessibilidade e Direitos Humanos	57
<i>Rosemary Nantes Ferreira Martins</i>	
3. Atendimento Educacional Especializado (AEE): Construção Coletiva e Participativa	81
<i>Carina Elisabeth Maciel</i>	
4. Sala de Recursos Multifuncionais (PDDE SRM): Financiamento, Adesão e Gestão de Recursos	105
<i>Mirella Tucunduva da Fonseca</i>	
5. O Projeto Político Pedagógico (PPP), Participação e Aprendizagem	137
<i>Daniela Cristina Barros de Souza Marcato</i>	

6. Educação de Jovens e Adultos Como Estratégia de Escolarização para Estudantes Com Deficiência Intelectual e Múltipla <i>Celi Corrêa Neres, Mariuza Aparecida Camillo Guimarães, Hugo Jader Monteiro Cardoso</i>	181
Sobre as autoras e os autores	201

## Prefácio

A educação inclusiva representa um avanço no compromisso da sociedade com o reconhecimento e valorização da diferença humana. É nesse paradigma que se projeta o direito de todos os indivíduos de acesso a um espaço educacional irrestritamente acolhedor – grande desafio para nosso país, cuja história educacional é marcada pela exclusão de todos aqueles considerados diferentes, fora do padrão idealizado.

A escola inclusiva, ou seja, a comum do sistema regular de ensino, exige famílias, professores e gestores educacionais absolutamente comprometidos com o acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, segundo a capacidade de cada um, conforme preceitos constitucionais brasileiros. Para isso, é necessário que todos nós, envolvidos com a Educação, aprendamos novos modos de compreender o ensino, distanciando-o da simples transmissão de informações; a aprendizagem, afastando-a da mera reprodução de saberes prontos; a avaliação, superando sua lógica classificatória e excludente ainda tão presente nas escolas.

Ao ressignificarmos o ato educativo como um todo, direcionando-o ao já mencionado compromisso com a diferença humana, desaprendemos a classificar os alunos pela nota; a buscar determinar quem está apto ou não a aprender os conteúdos curriculares; a comparar estudantes com modelos preconcebidos, definidos a partir de ideais de normalidade; a definir o ser humano por qualquer atributo externo, mensurável, identificável.

Seguindo essa lógica disruptiva, a Educação Especial deixou de ser entendida como um sistema educacional à parte para “os alunos de inclusão”, que por muito tempo substituiu o ensino em alguns casos. Passou a ser compreendida como uma modalidade complementar/suplementar à formação dos estudantes, responsabilizando-se pela acessibilidade daqueles que enfrentam

barreiras comunicacionais, linguísticas, atitudinais e arquitetônicas no meio escolar – um novo modo de interpretar a deficiência, como determinou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Abrimo-nos, assim, para um mundo cheio de possibilidades, onde a formação de professores e gestores educacionais é essencial!

Da definição da “pessoa diferente” ao entendimento da “diferença de cada pessoa” ainda há um longo percurso, que pode ser encurtado quando nos dedicamos a atender que somos seres inéditos, em constante transformação. Reforço: a diferença à qual me refiro não está *entre* as pessoas, tampouco em apenas alguns indivíduos; ela está *em cada um de nós!*

O que pode uma rede de ensino que se dedica à compreensão da diferença humana? O que pode uma escola que se atenta à importância de considerar a capacidade de cada aluno? O que pode uma equipe gestora que orienta os professores a desenvolverem um trabalho pedagógico a partir do direito de todos à Educação? O que pode um estudante que é acolhido incondicionalmente e tem total liberdade de manifestar seus interesses, desejos e curiosidades sem receio de ser inferiorizado, julgado, excluído?

Este livro é um convite para gestores educacionais e demais interessados no tema poderem refletir sobre seu papel na construção de uma cultura escolar inclusiva. As experiências e ideias dos autores, professores e pesquisadores, aqui relatadas, não buscam oferecer um modelo de “práticas bem-sucedidas” a ser reproduzido. Ao contrário, provoca-nos a refletir sobre cada unidade escolar, sobre suas realidades específicas, sobre a impossibilidade de desenvolver uma Educação de qualidade quando não estamos atentas e atentos ao que mais interessa: a criação de novos modos de viver a escola e de conviver com todos que dela fazem parte.

Que esta obra possa inspirar todos aqueles que se dedicam à construção de uma nova escola, ancorada em princípios como a justiça social, a liberdade de ser estar no mundo, a ética do cuidado de si, a coragem de enfrentar desafios e a capacidade de reconhecer

a importância da coletividade quando ela preserva a singularidade de cada um. Uma escola que não pretende a homogeneização, a padronização, a reprodução. Uma escola de todos, com todos.

Desejo uma boa leitura!

*José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti*

Presidente Prudente, novembro de 2024.



## Apresentação

Com o objetivo de ofertar formação continuada aos gestores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que trabalham como coordenadores, diretores de Instituições da rede pública, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), especializada na oferta de educação em diferentes modalidades de ensino, juntamente com a Faculdade de Educação (FAED), ofertou, no ano de 2024, o Curso de Aperfeiçoamento intitulado “Formação de Gestores que atuam na Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o público assistido pela Educação Especial”.

A partir das atividades desenvolvidas ao longo do curso, buscamos, de forma coletiva, produzir um material científico e acadêmico, envolvendo todos os professores que atuaram no curso. Este material tem como objetivo socializar conhecimentos e possibilitar estratégias e práticas que atendam à diversidade presente na escola comum, visando garantir a permanência, de forma equitativa e inclusiva, de alunos atendidos pela Educação Especial.

O projeto mais geral, que englobou o Curso de Aperfeiçoamento, foi coordenado pela Diretoria de Políticas da Educação Especial do Ministério da Educação em articulação com as Instituições Públicas de Ensino Superior e Secretarias Municipais de Educação, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Especial, que contempla a experiência dos cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino presente na legislação brasileira, estabelecida na constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI/2008). Várias publicações reforçam esse direito, culminando com a Lei Brasileira de Inclusão – LEI 13164/2015. A Educação Inclusiva condiz com um ambiente educacional “em que

é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (Glat; Pletsch; Souza Fontes, 2007, p. 344). Este é um movimento que não se restringe à Educação Especial, mas é extensivo a todas as pessoas, indiscriminadamente. Nesta perspectiva, há a necessidade de uma formação adequada aos profissionais, além de desconstruir ambientes, contextos e falas normatizadoras, homogeneizantes, com a promoção da reflexão e da discussão do tema.

Percebemos grandes avanços teóricos e políticos relacionados aos processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência, principalmente para Gestores de Instituições Públicas. Esta formação de gestores tem ocupado espaço central no delineamento de políticas públicas educacionais. Pesquisadores/as e professores/as, em âmbito mundial e nacional têm buscado encontrar caminhos para (trans)formar as práticas de formação docente e para a construção da identidade profissional, como uma das estratégias para a consolidação de práticas educativas de qualidade, nas quais os gestores sejam reconhecidos como produtores de saberes, capazes de intervir, decidir sobre a construção de sua formação e a transformar a realidade educacional em que atuam.

No conjunto das atuais políticas públicas brasileiras, atendendo ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação - PNE - (BRASIL, 2014), o governo federal propôs a criação de programas para a formação inicial e continuada, articulados entre as instituições públicas de ensino superior e os sistemas estaduais e municipais de ensino, visando elevar o padrão mínimo de qualidade educacional.

Nessa perspectiva, coube às universidades, incentivadas pelo MEC, o desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada para profissionais que atuam em diferentes áreas, os quais podem apresentar conteúdos diversificados, elaboração de

materiais impressos e eletrônicos para a formação permanente e o aprimoramento de práticas educativas (livros, softwares, vídeos etc.); a associação com instituições de ensino superior, escolas e sistemas de ensino (Secretarias de Educação) para oferta de programas.

Consoante aos objetivos para a melhoria da qualidade da educação brasileira, a Universidade Federal Mato Grosso do Sul não podia deixar de participar, de maneira ativa, para a melhoria da educação pública de seu Estado. Os professores, conscientes de que o sistema de educação pública necessita de investimentos na qualificação dos profissionais que nela atuam, têm buscado criar uma cultura institucional de formação continuada, tendo esta como processo fundante do aperfeiçoamento acadêmico.

A UFMS tem como visão ser reconhecida por sua dinamicidade e qualidade na prestação de serviços educacionais, sociais e tecnológicos e a missão de desenvolver e socializar o conhecimento, promovendo a formação e o aperfeiçoamento do capital humano por meio da junção indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Além da cidade universitária na capital, a UFMS mantém Campus em Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, descentralizando o ensino para atender aos principais pólos de desenvolvimento do Estado. Além disso, a UFMS, por meio da Diretoria de Escola de Extensão, desenvolve ações nas temáticas da Educação, inclusive da Educação Especial, no âmbito da Extensão, da Pesquisa e do Ensino, buscando a qualificação dos profissionais da educação básica e da formação de professores.

Em conjunto com os secretários de estado de educação e com o secretário municipal de educação da cidade de Campo Grande/MS, verificou-se a importância dessa formação principalmente para os gestores da rede pública do estado de MS estabelecendo a parceria no sentido de qualificar os profissionais que atuam diretamente com as crianças, público assistido pela Educação Especial.

Neste sentido, por meio do Curso de Formação de Gestores que atuam na Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o público assistido pela Educação Especial, como uma parceria entre UFMS e MEC, buscamos garantir uma formação continuada para diretores, coordenadores pedagógicos e equipes atuantes na Educação básica, oportunizando a construção de conhecimentos necessários da área para que possam assegurar uma prática educativa de qualidade e equidade.

Esperamos assim, desenvolver diferentes ações por meio da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pautadas em estratégias que visam a oferta de cursos de formação de gestores e professores da rede pública, que atuam nas diversas áreas e etapas da Educação Básica, especialmente para aqueles/as professores que debruçam sua formação e discussão para o processo de uma Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) apresenta dentre as estratégias de apoio aos sistemas de ensino, a formação continuada de professores e gestores que atuam no atendimento educacional especializado – AEE, e de demais profissionais da educação para a inclusão escolar, buscando o desenvolvimento profissional e ao professor formador, o papel de intervir, intencional e sistematicamente, no processo de formação de professores.

Considerando que a formação de professores para a Educação Especial pode ser consolidada nas instituições de Educação básica, este projeto pretende criar contextos formativos, ressignificar os saberes de gestores que trabalham em instituições que atendem crianças da Educação Especial, debatendo as concepções de inclusão e a relação dialógica entre produções teóricas e as possibilidades pedagógicas em instituições de Educação.

A oferta da formação continuada aos profissionais da educação, em nível de aperfeiçoamento, que trabalham em salas regulares, coordenadores, diretores de Instituições de Educação que trabalham na rede pública, possibilitando programas e práticas que atendam a diversidade dessas salas para o atendimento de alunos

público-alvo da Educação Especial, totalizou 180h de estudos, debates, estudos e aprofundamentos de conceitos essenciais para a prática pedagógica nos diferentes contextos.

O curso de aperfeiçoamento pretendeu formar e licenciar gestores da rede pública para atuarem na modalidade de educação Especial e Inclusiva, abrangendo as seguintes temáticas: Marcos legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, A perspectiva médica e social da deficiência, Gestão Escolar, Diversidade e Direitos Humanos, Gestão escolar e acessibilidades, e Atendimento Educacional Especializado (AEE): construção coletiva e participativa Sala de Recursos Multifuncionais (PDDE SRM): Financiamento, Adesão e gestão de Recursos.

Justifica-se, portanto, o oferecimento desse curso aos profissionais que atuam na Educação pública, com crianças da Educação Especial, de tal modo que os mesmos, de posse desses conhecimentos, possam realizar uma prática educativa mais efetiva que respeite as crianças como cidadãos de direito.

No que segue, apresentaremos brevemente a legislação internacional que influenciou a legislação brasileira no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva oferecidos por esta universidade em parceria com a Diretoria de Políticas da Educação Especial do Ministério da Educação.

### **O curso intitulado “Formação de Gestores que atuam na Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o público assistido pela Educação Especial”**

A Política Nacional de Educação Especial do Ministério de Educação - MEC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhecem a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como a primeira etapa da Educação Básica, indispensável à construção da cidadania. Apesar desse nível educacional ter iniciado sua trajetória no Brasil há mais de cem anos, somente a partir das últimas décadas é que a sociedade

brasileira vem tomando consciência de sua importância, o que vem gerando, conseqüentemente, sua expansão.

Os professores que atuam na Educação Básica reafirmam que, frente a realidade educacional, é necessário investir na formação de profissionais que atuam, tanto na gestão, quanto na prática pedagógica com crianças dessa modalidade. Assim sendo, o Curso de Aperfeiçoamento Formação de Gestores que atuam na Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o público assistido pela Educação Especial, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio da Faculdade de Educação (FAED), juntamente com a Diretoria de Educação Especial (DEE/SEMESP/MEC), assume importante papel na qualificação de professores da Educação Básica.

Além disso, ele foi pensado em uma perspectiva dialógica, emancipatória e reflexiva, na construção dos saberes necessários para atuação qualificada. Como afirma Silva (2009, p. 14):

A Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, problematiza as práticas educacionais hegemônicas e passa a utilizar conceitos interligados a diferença como possibilidade de compreender a relação e/outro na constituição da identidade e subjetividade do sujeito. Tal concepção defende o conhecimento e a convivência com as diferenças como promotoras de uma ultrapassagem das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação à pessoa com deficiência. O que requer uma revisão na definição e na conceituação da função da escola, da concepção de conhecimento, do ensino e da aprendizagem, uma vez que a nova concepção define as ações educacionais que interferem diretamente no percurso escolar do aluno e na sua constituição como sujeito. A Educação Especial, quando presente no ensino regular, de acordo com essa nova concepção, atinge necessariamente a escola comum em seus fundamentos e práticas.

O curso em questão foi desenvolvido em módulos, a fim de que a discussão dos aspectos que envolvem a Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva fosse abordada e debatida. Os módulos se deram em consonância com as atividades propostas pelos professores formadores, entre eles: estudos teóricos, atividades a distância, *chats* e bate-papos acerca das temáticas planejadas, fóruns de discussões, fóruns de dúvidas e trocas de experiências. Entende-se que, assim, o curso não se resumiu a oferecer subsídios informativos, mas a estabelecer relações teórico-práticas que evidenciem devidamente os cotidianos das escolas, contemplando variados aspectos e discussões:

Módulo 1 - Marcos legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Módulo 2 - Gestão Escolar, Diversidade e Direitos Humanos

Módulo 3 - Gestão escolar e acessibilidades

Módulo 4 - Atendimento Educacional Especializado (AEE): construção coletiva e participativa

Módulo 5 - Sala de Recursos Multifuncionais (PDDE SRM): Financiamento, Adesão e gestão de Recursos

Módulo 6 - O Projeto Político Pedagógico (PPP), participação e aprendizagem

A formação aconteceu por meio de atividades à distância, via Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle na plataforma de cursos da UFMS (<https://ava2.ufms.br/>), para estudo, discussões do conteúdo, reflexão, construção e acompanhamento dos processos desenvolvidos pelos sistemas e escolas de educação básica na elaboração e concretização de propostas inclusivas. Na plataforma foi disponibilizado também a gravação de todas as palestras online que ocorriam durante os módulos; Aulas

assíncronas; Slides e vídeos informativos; material instrucional com os aportes teóricos desenvolvidos nos módulos; situações para reflexão a partir de simulações do real; Fóruns de Discussão e um ambiente para socializar materiais didáticos e para postar tarefas. Houve, também, estudo de textos, realização de atividades de investigação e de ação nas escolas de atuação dos cursistas; e tutoria virtual. Todos os materiais foram disponibilizados em PDF, HTML, imagens com legendas e transcrições necessárias e as *lives* contaram com intérpretes de Libras, sempre com o cuidado à acessibilidade de todos/as os/as cursistas.

Iniciamos o curso em julho do ano de 2024. Foram oferecidas 1000 (mil) vagas para gestores, coordenadores e professores da Educação Básica que atuam em escolas públicas, no qual tivemos mais de dois mil inscritos com o Edital aberto. Dentre os/as cursistas inscritos/as, 76% é do sexo feminino e 7% possui alguma deficiência declarada no ato da inscrição (deficiência visual, surdez ou deficiência física). Quanto à escolaridade, destacamos que 20% têm nível superior completo, a maioria tem especialização (53%), 6,7% tem mestrado, entre outras.

Em relação à faixa etária dos/as participantes, observamos que a maioria está entre os 40 e 50 anos:

Tabela 1. Faixa etária dos cursistas

Faixa etária	Qtd%	%
19	3	0,30
20 - 30	61	6,00
30-40	276	27,20
40-50	439	43,20
50-60	203	20,00
60+	32	3,10
Não informado	2	0,20
totais	1.016	100

Fonte: Arquivo Pessoal

É relevante ressaltar que todas as cinco regiões brasileiras estavam representadas nos cursos, mas a maioria dos cursistas são do Estado do Mato Grosso do Sul (cerca de 76%), onde fica localizada a UFMS.

Cabe ressaltar que todo material de estudo que fomentou as discussões foi elaborado pelos professores pesquisadores, formadores e organizadores do curso. O material apresentou conceitos fundamentais para a compreensão da educação e gestão na perspectiva inclusiva, com indicações de leituras para aprofundamento e, ao final do curso, foi produzido registro teórico-prático, com a finalização desse e-book.

Desta forma, os textos que seguem representam a sistematização dos estudos e discussões realizadas ao longo do curso. Esperamos que este material contribua para fomentar novas aprendizagens, discussões e inquietações na área. Desejamos uma boa leitura a todos!

### **Organização**

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa  
Hellen Jaqueline Marques  
Luciene Cléa da Silva  
Milene Bartolomei Silva



# Marcos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Raquel Elizabeth Saes Quiles

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar os principais marcos legais da Educação Especial, considerada hoje uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da educação. No decorrer do tempo, estes marcos legais foram importantes para o fortalecimento de um paradigma que norteia as concepções e práticas das escolas comuns - a educação inclusiva, que se ampara em três pilares fundamentais: acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes.

A educação inclusiva deve promover a inclusão escolar. Um aspecto balizador, que norteia as possibilidades de implementação da educação inclusiva, está na forma como cada sujeito olha e compreende o outro, com ou sem deficiência. Assim, demonstramos que a deficiência pode ser vista como uma patologia, a ser corrigida ou compensada; ou uma diferença, que deve ser acolhida e respeitada.

Para trabalharmos esses assuntos, este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, “Marcos legais e paradigmas”, buscamos apresentar os principais marcos legais que subsidiam a Educação Especial no âmbito das políticas educacionais e evidenciar os paradigmas que perpassam as discussões em torno da Educação Especial em diferentes momentos históricos.

Na segunda parte, “A perspectiva médica e social da deficiência”, temos como objetivos diferenciar as concepções de deficiência nas perspectivas médica/patológica e social/antropológica e explicitar as possibilidades da concepção social de deficiência na construção de espaços educacionais inclusivos.

Esperamos que as próximas páginas possam trazer conhecimentos, revisão de posicionamentos, reflexões e, principalmente, o desejo de fazer parte do processo de construção da educação inclusiva. Lembre-se que somos educadores. Nossa forma de atuação, que envolve concepções e ações, pode transformar a realidade educacional em que está inserido/a. A inclusão escolar é um movimento. Te convido a fazer parte dele! Como disse Paulo Freire: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

## **Marcos legais e paradigmas**

Neste momento, apresentamos os principais marcos legais da Educação Especial e dois paradigmas que perpassam, historicamente, os documentos oficiais brasileiros: a integração escolar e a inclusão escolar (mediada pelo debate da educação inclusiva como educação para todos). Para o alcance dessa discussão, é preciso entender como a Educação Especial é pensada na organização da política educacional.

Assim, iniciamos trazendo a compreensão do conceito de **políticas públicas**, já que as políticas educacionais estão inseridas em seu bojo. As políticas de Educação Especial (que mais nos interessam) fazem parte das políticas educacionais. Apresentamos dois autores para discutir esta temática.

Secchi (2016, p. 01), um estudioso do campo das políticas, salienta que as políticas públicas tratam “[...] do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões”. Ainda, este autor enfatiza que uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público.

Azevedo (2004), outra pesquisadora com relevante produção nesta área, especialmente no campo da educação, enfatiza que “[...] o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do

Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”. (Azevedo, 2004, p. 05). Ainda, a autora explicita que:

As políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria (Azevedo, 2004, p. 05).

Percebemos, portanto, que as políticas públicas têm estreita relação com o contexto histórico, político e econômico em que é construída. Isso é importante, pois ao analisarmos uma política pública devemos estar atentos aos determinantes externos e internos que influenciaram a sua produção.

O processo de elaboração de políticas públicas se materializa a partir de um ciclo, que perpassa as seguintes etapas, conforme Secchi (2016):

1. Identificação de um problema - envolve a realidade concreta e aquilo que se almeja alcançar - algo que tem muita relação com um determinado momento histórico;

2. Formação de uma agenda - discussão de quais problemas serão ou não priorizados, dando-se destaque aos que possuem mais relevância e/ou urgência;

3. Formulação de alternativas - estabelecimento de objetivos e estratégias, bem como estudo de suas consequências;

4. Tomada de decisão - momento em que se define, efetivamente, a alternativa mais apropriada, podendo ser, por exemplo, uma legislação específica sobre o assunto;

5. Implementação - resultados concretos da política pública, pois envolvem ações efetivas;

6. Avaliação - julgamentos sobre a validade das propostas implementadas, bem como o sucesso ou falha daquilo que foi colocado em prática;

7. Extinção - quando ocorre a extinção e/ou finalização da política pública, podendo ser substituída por outra.

Quando nos inteiramos de uma Lei, por exemplo, todo este ciclo precisa ser pensado. A materialização de uma legislação, que é uma das formas de externalizar uma política pública, faz parte de um processo, anterior e posterior a ela mesma.

Passamos, agora, para a compreensão de política social. Conforme Hofling (2001, p. 31), as políticas sociais são:

[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Por que esta compreensão é importante? Porque segundo Azevedo (2004, p. 05), a educação é uma política pública de corte social. Como política social, sua reflexão requer uma discussão acerca do “espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’”. Ou seja, as políticas sociais, como a educação, devem ser pensadas na perspectiva das políticas públicas. Nesse sentido:

[...] a elaboração de determinada política educacional deve resultar: de discussões que envolvam a sociedade e da análise crítica de marcos filosóficos, ideológicos, situacionais e pedagógicos que permitam “iluminar” a compreensão das condições locais, facilitando a identificação de necessidades e o estabelecimento de prioridades. Tecnicamente, um documento de política deve estabelecer finalidades e objetivos para cujos alcances são apresentadas diretrizes (Carvalho, 2006, p. 88).

Com esta compreensão de políticas educacionais afirma-se que as políticas no campo da Educação Especial estão sujeitas às contradições e significações existentes na trajetória entre a legislação e as realidades educacionais. Mas, qual a concepção de Educação Especial?

Historicamente, a Educação Especial passou por modificações em seu papel, impactando em sua forma de organização e serviços. Inicialmente, como um serviço paralelo, oferecia suporte educacional para os estudantes atendidos, que em grande parte estavam matriculados em escolas ou classes especiais. Atualmente, como uma modalidade de ensino presente nas escolas comuns, tem o objetivo de apoiar os processos educacionais dos estudantes visando proporcionar melhores condições de acesso, permanência e escolarização. Jannuzzi (2015, p. 29), corrobora com essa discussão ao salientar que:

A Educação Especial vem deixando de ser tratada como um ramo paralelo de ensino, porquanto todo cidadão brasileiro deve ser colocado na rede regular, nos serviços existentes, passando qualquer outro atendimento a ser complementar ou suplementar.

É importante salientar que uma modalidade de ensino envolve uma proposta educacional direcionada para um público-alvo específico. No caso da Educação Especial, trata-se de estudantes com deficiência auditiva, visual, física e intelectual, bem como estudantes com transtornos do espectro autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação.

Sobre a discussão realizada até aqui, podemos dizer que as políticas sociais, as políticas educacionais e a educação especial são desdobramentos das políticas públicas.

Prosseguimos discutindo dois paradigmas que nortearam as políticas educacionais, bem como os marcos legais da Educação Especial, que serão posteriormente apresentados: a **integração escolar** e a **inclusão escolar**.

A integração escolar se manifesta no Brasil entre as décadas de 1960 a 1990. Conforme Beyer (2006), a integração foi um movimento que propunha a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Porém, a escola permaneceu a mesma. Além disso, ficava evidente a “divisão” entre os estudantes: os da

Educação Especial e os ditos “normais”. As críticas do autor a esta proposta ficam explícitas nas linhas a seguir:

A inadequação da prática da integração escolar, ou da educação integradora, consistiu sempre na demasiada sobrecarga do sucesso da proposta sobre os esforços de alguns: o heroico e sacrificado professor, a criança e suas condições pessoais de adaptação, a capacidade da família em dar o suporte necessário, e assim por diante (Beyer, 2006, p. 75).

Podemos perceber que a proposta era que a criança/estudante se adaptasse. Nesse sentido, a responsabilização pelo fracasso escolar, quando este acontecia, recaía sobre o próprio indivíduo. Mantoan (2003, p. 08) contribui com esta discussão ao utilizar uma metáfora para descrever a integração:

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.

Uma outra característica da integração, como podemos perceber, foi a abertura para o trânsito em diferentes possibilidades de atendimento educacional: classe comum, classe especial, escola especializada. Além disso, tratou-se de um paradigma que teve a “normalização” como princípio, que significa a tentativa de aproximar, o quanto for possível, o deficiente de um padrão de normalidade estabelecido socialmente.

Apesar das críticas, não podemos deixar de ressaltar que a integração escolar foi muito importante no momento histórico em que surge pela abertura, mesmo que limitada, das escolas comuns aos estudantes assistidos pela Educação Especial. Sobre este aspecto, Prieto (2006) pontua que a integração possibilitou a oferta de

diferentes serviços que garantiram, especialmente aos alunos com deficiência, o direito de usufruir dos espaços sociais, incluindo a escola comum, visando a proximidade física com os demais alunos.

A partir da década de 1990, o paradigma da educação inclusiva se fortalece no país. Rodrigues (2005) evidencia a celeridade com que o termo “integração” foi substituído, na década de 1990, pelo termo “inclusão”, até mesmo nos documentos oficiais. O autor discute a educação inclusiva na proposição da sociedade capitalista, que, sendo excludente, inviabiliza uma escola efetivamente acolhedora. Rodrigues (2005), aponta as **três principais barreiras para a inclusão**: a falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas; a carência de recursos; e a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações.

Carvalho (2011), outra autora que se dedica a refletir sobre a educação inclusiva, explicita que são os princípios democráticos que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos. Em suas palavras, esses princípios referem-se aos seguintes elementos:

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (Carvalho, 2011, p. 81).

De fato, é preciso entender que a educação só será inclusiva se garantir o acesso, a permanência e a escolarização de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. A socialização, um dos aspectos comumente mencionados pelos adeptos da educação inclusiva, não é suficiente para promover a aprendizagem a que todos têm direito.

Um dos documentos que sustenta a proposição da educação inclusiva no Brasil é a Declaração de Salamanca, de 1994. Este documento trata sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Há uma clara defesa pela

educação para todos e uma forte indicação de que todas as crianças estejam juntas, no mesmo espaço escolar. As escolas e classes especiais são apontadas como exceções. Neste ponto, chama a atenção a redação do documento.

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994, p. 05).

A responsabilidade pelo fracasso ou não da criança na classe comum recai sobre o espaço escolar, que não conseguiu atender suas necessidades educacionais especiais, e não sobre o indivíduo. Isso é interessante e reverbera um dos princípios da educação inclusiva: a modificação do espaço para o atendimento de todas as diferenças.

Educação inclusiva, portanto, refere-se à educação para todos. Não abarca apenas o grupo de estudantes assistido pela Educação Especial. É um termo mais abrangente que extrapola, inclusive, o espaço escolar. Todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, têm o direito à educação, em escolas comuns, mantidas pelo Estado. A educação inclusiva tem relação direta, portanto, com a universalização e a democratização do ensino. É fundamental para a garantia da inclusão escolar.

Inclusão escolar, conforme Mendes (2018), remete às práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aula comuns. É um termo menos abrangente e se volta, efetivamente, à escola e aos estudantes que possuem demandas específicas e significativas. Alguns princípios são mencionados pela autora para a operacionalização da inclusão escolar aos estudantes assistidos

pela Educação Especial: a escolarização nas classes comuns, em seus bairros; oportunidades acadêmicas apropriadas às suas idades cronológicas e iguais às de seus pares; a garantia do apoio que precisem, no contexto da classe comum; e o sucesso acadêmico, comportamental e social, visando a participação na comunidade em que estão inseridos.

Diante desses princípios, Mendes (2018) defende que o termo inclusão escolar seja o que mais se aproxima, especificamente, do público assistido pela Educação Especial, com enfoque, efetivamente, na classe comum, espaço em que esses estudantes passam o maior tempo dentro da instituição escolar. Isso não quer dizer que o atendimento educacional especializado não deve ser realizado, também, no contraturno. Porém, é preciso ter ciência que a classe comum é o *locus* fundamental e prioritário para o desenvolvimento acadêmico e a promoção da aprendizagem.

Após a explicitação dos conceitos norteadores desta discussão, finalmente daremos enfoque à legislação no campo da Educação Especial. Entretanto, podemos nos questionar: qual o conceito de legislação? Por que é importante saber sobre documentos oficiais como leis, decretos, resoluções, políticas? Segundo Cury (2000, p. 15):

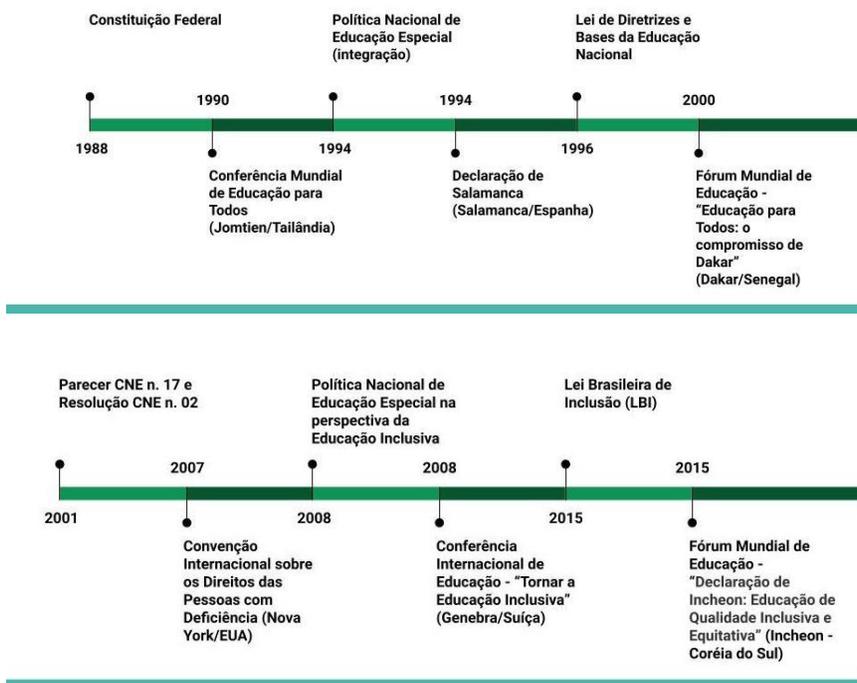
Legislação, pois, quer dizer algo que foi “dito”, que foi “escrito” sob a forma de lei e que está sendo apresentado ou que está se dando a conhecer ao povo, inclusive para ser lido e inscrito em nosso convívio social. A legislação, então, é uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania. Não se apropriar das leis é, de certo modo, uma renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania.

Ou seja, conhecer, se apropriar e se posicionar acerca dos aspectos legislativos é de fundamental importância, por serem instrumentos de luta. Assim, a partir de agora daremos destaque a alguns documentos oficiais que podem ser considerados importantes marcos legais no campo da Educação Especial. Mas,

antes disso, apresentamos esses documentos em uma linha temporal, evidenciando importantes eventos internacionais que os influenciaram.

## Quadro 01. Principais marcos legais da Educação Especial

### Marcos legais...



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar que eventos internacionais influenciaram a política educacional no Brasil, no campo da Educação Especial. Isso aconteceu porque foram encontros importantes que discutiram, especialmente, a educação para todos, a inclusão dos estudantes assistidos pela Educação Especial nas escolas comuns, a aceitação e valorização das diferenças e o compromisso dos países envolvidos, como o Brasil, em garantir a democratização e universalização do

ensino. Neste momento, é pertinente conhecermos as principais diretrizes de cada documento nacional:

**1988 - Constituição Federal:** Neste documento, tão importante para a (re)democratização do país, destacamos o artigo 208, que afirma que o dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante vários aspectos. Um deles trata do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, artigo 208, inciso III). A Constituição Federal tem a igualdade como um de seus mais importantes princípios. O termo “preferencialmente” não obriga que o atendimento educacional especializado seja realizado na rede regular comum de ensino, mas observamos que este *locus* de ensino se coloca como prioridade.

**1994 - Política Nacional de Educação Especial:** Esta Política tem a integração escolar como paradigma norteador. A integração é amparada no princípio da “normalização”, que, conforme o documento, não significa normalizar os sujeitos, mas o contexto em que as pessoas com necessidades especiais se desenvolvem, propondo modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às vivenciadas pela sociedade em que estão inseridas (Brasil, 1994). Várias possibilidades de atendimento educacional para o público assistido pela Educação Especial são mencionadas: classes comuns, classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares, atendimento domiciliar, ensino com professores itinerantes, salas de estimulação essencial e salas de recursos. Interessante notar que neste documento a Educação Especial é apresentada como um processo.

**1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro):** Sustentada pela integração escolar, esta Lei tem um capítulo que trata, especificamente, da Educação Especial (Brasil, 1996, capítulo V, artigos 58, 59 e 60). O artigo 58 explicita que quando não for possível a integração do estudante nas classes comuns o atendimento educacional poderá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados. Assim, fica evidente que a permanência ou não na classe comum dependerá das condições

individuais dos alunos. Um destaque importante desta Lei é que a Educação Especial é compreendida e instituída como modalidade de ensino, devendo ser ofertada desde a Educação Infantil.

**2001 - Resolução n. 02, de 11 de setembro, do Conselho Nacional de Educação:** Esta Resolução institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). É o primeiro documento nacional que se direciona para a educação inclusiva, pela ênfase de que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos nas escolas comuns, indicando o atendimento em escolas especiais apenas em caráter excepcional. Classes especiais são indicadas como transitórias. A Educação Especial mantém-se como modalidade de educação escolar, devendo ser ofertada institucionalmente para promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. As escolas são responsabilizadas pela organização do atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. As diferenças humanas são mencionadas como benefícios para os estudantes.

**2008 - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:** Esta Política considera a educação inclusiva como um paradigma educacional “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2008, p. 05). Em seus objetivos, destacamos a ênfase dada à participação e à aprendizagem dos estudantes assistidos pela Educação Especial; a oferta do atendimento educacional especializado, com destaque para a formação de professores para este fim; a formação dos demais professores visando o processo de inclusão; e a garantia da acessibilidade.

**2015 - Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146, de 06 de julho):** A Lei Brasileira de Inclusão foi um importante marco legal para as pessoas com deficiência. O capítulo IV trata da educação, entendida como direito da pessoa com deficiência em um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de ensino, “de forma a

alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015, artigo 27).

A partir de todos os documentos oficiais apresentados, é possível identificar que a educação inclusiva, bem como a inclusão escolar, são **processos**. Como bem asseveram Ferreira e Ferreira (2004, p. 45):

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.

É preciso acreditar que a educação é uma possibilidade profícua de transformação das ideias e práticas. Como processo, a inclusão escolar ainda precisa avançar, em muitos aspectos, mas é potencializadora de mudanças, por ser desafiadora. Ou seja, a escola não é e não será mais a mesma a partir do momento em que se abre para o acolhimento das diferenças.

### **A perspectiva médica e social da deficiência**

Neste momento trataremos a concepção de deficiência em duas perspectivas diferentes: médica e social, enfocando os impactos de cada uma nas práticas educativas. Ainda, evidenciaremos aspectos importantes sobre o conceito de necessidades educacionais especiais. Por fim, apresentaremos algumas pistas que podem corroborar com práticas pedagógicas inclusivas e acolhedoras.

Para iniciar a discussão, trazemos a nomenclatura utilizada para o público assistido pela Educação Especial nos documentos oficiais apresentados na primeira parte:

**Constituição Federal de 1988** (Brasil, 1988): Portador de deficiência

**Política Nacional de Educação Especial** (Brasil, 1994): Portador de necessidades educativas especiais (deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla, deficiência visual, condutas típicas e altas habilidades).

**Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Brasil, 1996): Educando portador de necessidades especiais.

**Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001** (Brasil, 2001): Educando com necessidades educacionais especiais (dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não a uma causa orgânica específica, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas e altas habilidades/superdotação).

**Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** (Brasil, 2008): Aluno com deficiência (física, mental, intelectual ou sensorial), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

**Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015** (Brasil, 2015): Pessoa com deficiência (física, mental, intelectual ou sensorial).

Há mudanças de nomenclatura em cada documento. De “portador de deficiência” para “pessoa com deficiência” temos uma alteração significativa: o entendimento de que a pessoa não “porta” uma deficiência (como algo que ela possa deixar ou levar consigo), mas a pessoa possui, tem, é alguém com deficiência (como algo que faz parte da sua condição de vida).

Interessante, também, o aparecimento dos termos “necessidades educativas especiais” e “necessidades educacionais especiais”, que evidenciam a influência da Declaração de Salamanca, de 1994. Posteriormente, aprofundaremos essa discussão.

Outro destaque importante foi a mudança do termo “condutas típicas” para “transtornos globais do desenvolvimento”, hoje também compreendidos como “transtornos do espectro autista” (TEA).

O termo transtorno do espectro autista (TEA) se fortalece, principalmente, com a promulgação da Lei n. 12.764, de 24 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos

Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nesta Lei, define-se TEA como uma síndrome caracterizada pela “deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interações sociais” (Brasil, 2012, artigo 1º, parágrafo 2º, inciso I) e “padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades” (Brasil, 2012, artigo 1º, parágrafo 2º, inciso II).

Por que é importante estarmos atentos a essas mudanças terminológicas? Porque elas evidenciam compreensões e posturas mais próximas de uma percepção “humana” (ou aproximada dos direitos humanos) do público assistido pela Educação Especial e revelam, também, o avanço da ciência no estudo das diferenças humanas, em diferentes campos do conhecimento. Nesse sentido, os estudos de pesquisadores do campo da Educação Especial também influenciaram nas concepções sobre os sujeitos atendidos por essa modalidade de ensino. Ainda, as formas como a sociedade se organiza, especialmente no que concerne às relações de produção da existência humana, também impactam nas percepções sobre os sujeitos. Para Jannuzzi (2004, p. 10):

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo.

Ainda que a mudança da nomenclatura não implique, necessariamente, na mudança das práticas, é um passo importante para o alcance de relações e interações em que todos tenham espaço e participação ativa.

Nem todos os documentos oficiais trazem, em seus textos, a definição de cada grupo de estudantes assistido pela Educação Especial. Mas, as duas Políticas Nacionais (Brasil 1994; Brasil, 2008)

fazem esse detalhamento, até porque é esperado que em um documento norteador, como uma Política Nacional de Educação Especial, isso aconteça. Observe, então, as definições encontradas nesses dois documentos:

Para a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), **Deficiência auditiva** “é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido” (Brasil, 1994, p. 14). **Deficiência física** “é uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala” (Brasil, 1994, p. 14). **Deficiência mental** significa um “funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade” (Brasil, 1994, p. 15). **Deficiência múltipla** “é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (Brasil, 1994, p. 15). **Deficiência visual** “é a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica” (Brasil, 1994, p. 16).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), **alunos com deficiência** são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2008, p. 15). **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** “aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Brasil, 2008, p. 15). **Alunos com altas habilidades/superdotação:** “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança,

psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008, p. 15). Esta Política faz menção, também, aos “transtornos funcionais específicos”, contemplando as seguintes áreas: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008).

É evidente que de uma Política para outra houve uma mudança de concepção importante. Se analisarmos apenas as definições de deficiência percebemos que termos como perda, limitação e atraso, presentes na Política de 1994, são revistos. Na Política de 2008 a deficiência é apresentada como algo relacional (indivíduo e sociedade).

Especificamente sobre cada grupo de estudantes, observe, por exemplo, que a deficiência mental (Brasil, 1994) passa a ser compreendida como deficiência intelectual (Brasil, 2008). Essa mudança terminológica foi importante para que a deficiência não fosse associada à doença. Apesar da manutenção do termo “deficiência mental” na Política de 2008, a criança que possui dificuldades de aprendizagem vinculadas aos aspectos cognitivos e comportamentos adaptativos é compreendida no campo da deficiência intelectual.

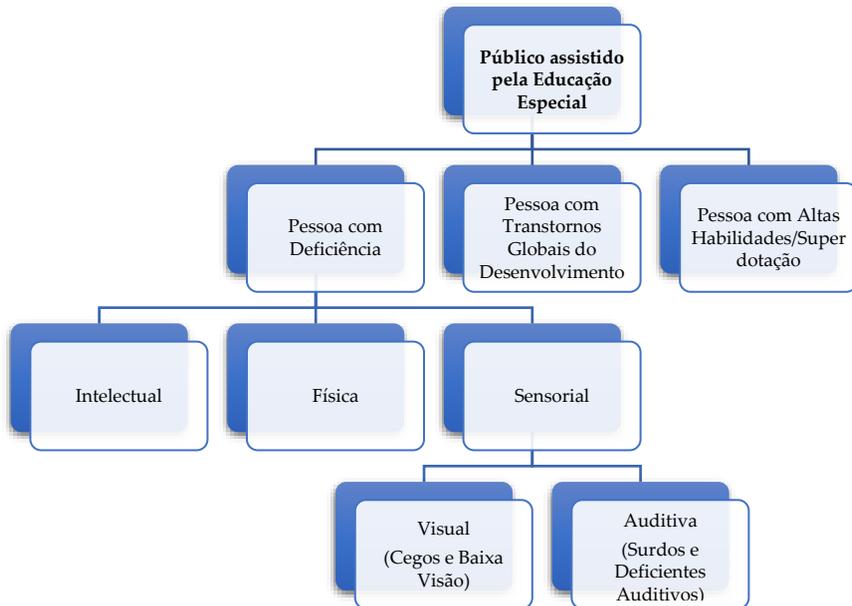
Ainda, é preciso lembrar que o diagnóstico de deficiência intelectual não é algo simples ou aligeirado. Sobre este assunto, Anache e Almeida (2018, p. 32) enfatizam a necessidade de avaliar “a história de desenvolvimento do indivíduo nos seus primeiros 18 anos de idade, o seu funcionamento intelectual e o seu comportamento adaptativo”. As autoras advertem que as limitações coexistem com as potencialidades e que a planificação dos apoios necessários para as crianças com deficiência intelectual são fundamentais para a melhoria da sua condição e o desenvolvimento da sua autonomia.

Outro destaque importante refere-se à deficiência auditiva e visual (Brasil, 1994), que são compreendidas, posteriormente, como deficiências sensoriais (Brasil, 2008).

Aqui, temos um alerta que merece atenção. Sobre a deficiência auditiva, apesar da evidência de mudanças importantes nos documentos oficiais, contemplando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), destacamos o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, como um documento norteador para o campo educacional. Neste documento, há uma distinção entre pessoa surda e pessoa com deficiência auditiva. A pessoa surda é compreendida como aquela que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (Brasil, 2005, artigo 2º). Já a deficiência auditiva se relaciona com a perda de audição. Isto evidencia uma conquista importante da comunidade surda brasileira usuária da Libras, que historicamente tem lutado por um reconhecimento desta língua e pela compreensão do surdo como um sujeito visual.

Observe o esquema a seguir organizado a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento vigente até o momento:

## Esquema 01. Público assistido pela Educação Especial na atualidade



Fonte: Elaborado pela autora.

Será que podemos dizer que estamos superando uma compreensão mais patológica de deficiência e caminhando para uma percepção mais sociológica? Mas, qual a diferença entre essas duas concepções?

Padilha (2007, p. 31) nos ajuda a iniciar essa reflexão com as seguintes perguntas: “o que é da ordem do biológico e o que é da ordem do cultural? O que é individual e o que é social”? A autora salienta sobre os prejuízos do discurso médico para o campo educacional, especialmente porque o ponto central no atendimento escolar de um estudante com deficiência está no seu desenvolvimento (humano) e nas suas potencialidades para aprender.

Quando pensamos na criança como um ser relacional, cultural e histórico, não cabe a redução desse sujeito à sua condição de deficiência. Conforme Padilha (2007, p. 32):

[...] as relações sociais, as interações, as experiências de vida, jogam um papel determinante, deslocando assim, o centro da avaliação diagnóstica - da centralidade no orgânico e no individual para a análise das condições sociais concretas de vida do sujeito.

Não estamos afirmando que o laudo médico e o acompanhamento clínico não são importantes. Porém, não devem ser determinadores das nossas ações, principalmente as pedagógicas. Ou seja: não é possível encontrar o melhor caminho se continuarmos no modelo médico, “se continuarmos tomando como pressuposto que a deficiência é ser menos, é ser a falta; se persistimos nas explicações apenas no campo biológico” (Padilha, 2007, p. 39).

Bassani (2018, p. 179), contribui com essa discussão ao criticar o processo de medicalização na educação. Em suas palavras:

O processo de medicalização segue, então, uma tendência a transformar artificialmente questões que são de ordem econômica, social e política em questões de ordem médica e, com isso, contribui para que graves problemas sociais sejam camuflados. Sendo assim, no lugar de buscarmos explicações no âmbito do coletivo, transformamos esses problemas em questões do indivíduo, e, em muitos casos, da sua biologia.

Esta mesma autora tece críticas severas à necessidade indiscriminada de laudos nas escolas destacando que as crianças são rotuladas, estigmatizadas e reduzidas aos seus diagnósticos. A pergunta é: o que o laudo médico nos diz sobre os processos de aprendizagem das crianças? Os caminhos para a aprendizagem precisam ser vividos, pelos docentes e aprendizes. Ocorrem na e com a experiência. Exigem tempo, sensibilidade, empatia e escuta.

Como educadores precisamos olhar além, tentando compreender como cada criança ou adolescente com deficiência processa a sua própria aprendizagem, como enfrenta as suas dificuldades, como utiliza as suas potencialidades, como busca forças para vencer os desafios cotidianos, quais mecanismos

escolhe para se relacionar, quais “gatilhos” são promissores ou não, quais sentimentos motivam suas expressões e quais aspectos justificam seus posicionamentos. Essas pistas, sim, trarão possibilidades de alcance de êxito nos processos de escolarização. Ou seja: “somos seres multideterminados, dependendo das condições concretas de vida social para nos desenvolvermos e a educação é uma destas condições” (Padilha, 2007, p. 39).

Além disso, ressaltamos que as questões educacionais são produzidas na escola, no coletivo, no cotidiano que envolve as práticas pedagógicas, nas histórias e experiências vividas, nas interações e relações. Nesse sentido, “trata-se de analisar como se dá o encontro entre cada criança e a educação escolar, buscando compreender contextos que podem estar dificultando a aprendizagem” (Bassani, 2018, p. 192).

A concepção patológica, medicalizada da deficiência, portanto, se volta para as faltas, as limitações, as perdas, as dificuldades, o que tem caráter biológico e, portanto, o foco está no indivíduo. Inspira-se no modelo de normalidade. O que é normal e o que é anormal? Por que as pessoas com deficiência são estigmatizadas por estarem “fora” de um padrão estabelecido socialmente? Sobre esses aspectos, confira as ponderações de Carvalho (2008, p. 25):

Inúmeros são os sistemas de significações que nos permitem entender o mundo e, nele, as representações que se fazem acerca das pessoas com deficiências. Os termos utilizados para designá-las, de modo geral, carregam significados negativos, intensificados pela noção de perpetuidade das condições em que se encontram, pois apontam para um certo determinismo ou fatalismo, o que suscita diversas emoções. Estas vão desde a pena até a repulsa, podendo ser consideradas como indicadoras de uma espécie de desesperança quanto a possíveis mudanças das condições do sujeito. Esses sentimentos inspiram-se no modelo de normalidade aceito e desejado socialmente.

Perceba que a nós, educadores, cabe o questionamento dos modelos, padrões e rigores que categorizam os sujeitos. Amaral (1998, p. 14) discute este aspecto enfatizando que há, no imaginário social, um “tipo ideal” desenhado como materialização da normalidade. O afastamento desta idealização (que envolve um corpo perfeito e funcional), se coloca como anormalidade, desvio, aquilo que é “significativamente diferente”. O grande problema, segundo a autora, é que “muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro” (Amaral, 1998, p. 14).

É preciso lembrar que a própria condição de deficiência pode se modificar, a depender das interações sociais estabelecidas. O modelo patológico de deficiência não permite esse deslocamento, tão necessário, pois se sustenta a partir de uma certa rigidez. Carvalho (2008, p. 29) continua nos ajudando nessa compreensão ao dizer que:

Na medida em que o modelo médico enfatiza a lesão que leva à deficiência e pode criar algumas condições de dependência, a pessoa passa a ser percebida e representada no imaginário coletivo como alguém totalmente incapaz. Isso se explica porque são levadas em consideração as características isoladas de certos órgãos e suas funções, perdendo-se de vista o sujeito como um todo.

A consequência desta concepção, socialmente, é o estigma, o estereótipo, o preconceito. Esses aspectos precisam ser considerados e enfrentados para a construção de uma concepção social da deficiência. Agora, compreenda melhor esta outra forma de olhar para a deficiência e o sujeito que a manifesta.

Conforme Carvalho (2008, p. 34), o modelo social surge na década de 1960 e desloca a concepção de deficiência do indivíduo para a sua interação na sociedade, “passando a deficiência a ser percebida como uma experiência do sujeito em vez da lesão que o inscreve na categoria de desviante”. Ou seja:

Com o modelo social de conceituação da deficiência pretende-se resgatar a integralidade da pessoa e inscrevê-la num determinado contexto socioeconômico, político e cultural no qual poderá experimentar - mais ou menos intensamente - suas incapacidades sentindo-se, em decorrência, em situação de maior ou menor desvantagem (Carvalho, 2008, p. 35).

Perceba que o modelo social de deficiência desloca a reflexão para a relação que se estabelece entre os sujeitos, com ou sem deficiência, e o meio em que vivem. Nesse sentido, Carvalho (2011, p. 44) salienta que: “o verdadeiro outro não está na sua manifestação externa e sim em seu potencial (interno) de construir-se e reconstruir-se na medida em que nós, intencionalmente, desejarmos ou não, viabilizar-lhe o processo”.

Assim, há perguntas que merecem a nossa atenção: de que forma a deficiência de uma pessoa atinge a sua qualidade de vida? Depende. Do quê? Das relações que essa pessoa estabelecerá, das barreiras sociais que encontrará, das questões econômicas que podem lhe afligir, das diferentes situações familiares em que se encontra, das imersões culturais que fará. Enfim, depende das condições materiais concretas da sua vida, que não estão atreladas apenas à sua condição de deficiência.

Em resumo, “há diversos modos de olhar para as pessoas: um deles é olhando para o que lhes falta - olhar retrospectivo. Outro modo de olhar é prospectivo, olhar para frente, para depois... é olhar para as possibilidades” (Padilha, 1999, p. 15).

Observe os principais aspectos sobre as concepções de deficiência apresentadas: médica/patológica e social/antropológica:

Quadro 2. Visões da

VISÃO PATOLÓGICA DA DEFICIÊNCIA	VISÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA
Foco no indivíduo e em suas limitações	Foco no contexto histórico, social e cultural em que o sujeito está inserido
A deficiência é central e determinante na forma de olhar e agir	As potencialidades humanas são priorizadas
As limitações, faltas e perdas são pontuadas	Crença nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano
Normalidade/anormalidade são balizadores das ações	As diferenças são compreendidas como enriquecedoras das relações sociais e pedagógicas
As incapacidades e desvantagens do sujeito inspiram as ações educativas	As experiências contextualizadas do sujeito inspiram as ações educativas
Educação compensatória	Educação emancipatória

Fonte: Elaborado pela autora.

Carvalho (2008, p. 36) amplia a discussão ao dizer que “se as condições socioeconômicas e culturais não contemplarem a diversidade humana, inúmeras pessoas vão exteriorizar incapacidades”. Interessante, não é? Esta reflexão leva à apresentação de mais um conceito que gostaríamos de explicar: necessidades educacionais especiais, também compreendido como necessidades educativas especiais.

Estes termos foram amplamente difundidos no Brasil principalmente a partir da Declaração de Salamanca (1994), que apresenta os princípios, políticas e práticas na área das

necessidades educativas especiais. Neste texto, optamos pela terminologia “necessidades educacionais especiais”, mais comumente conhecida. No campo de discussões da educação e da Educação Especial houve um alargamento das reflexões, pois refere-se a estudantes que possuem demandas específicas, manifestadas no contexto relacional e de interações. Portanto, não é sinônimo de deficiência. Ainda, pode abarcar estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem que não sejam oriundas de deficiências e/ou transtornos. Refere-se, conforme o documento, a:

[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994, p. 03).

Assim, quando falamos de necessidades educacionais especiais é preciso pensar no sujeito que em contato com a escola apresenta demandas específicas que precisam ser olhadas e atendidas. Essas demandas não podem ser vistas como “problemas” a serem enfrentados pela escola. São ajustes necessários para a garantia dos processos de escolarização. Ainda, não podem ser previstas antecipadamente, pois dependem das relações e interações que se estabelecem. O aspecto prioritário (e positivo) desta discussão está no deslocamento das respostas educativas do estudante para a escola e o coletivo de profissionais que nela atuam.

Carvalho (1998) sugere que praticamente todos os alunos, em algum momento de suas vidas, já apresentaram alguma necessidade educacional especial. O termo pode ser entendido como qualquer impedimento evidenciado no contexto educacional que dificulte o desenvolvimento integral do aluno. Nesse sentido, a necessidade educacional especial não está no indivíduo, mas sim

na relação deste com o ambiente ou, como enfatiza Mazzotta (2010, p. 82), “na relação do aluno concreto com a escola real”.

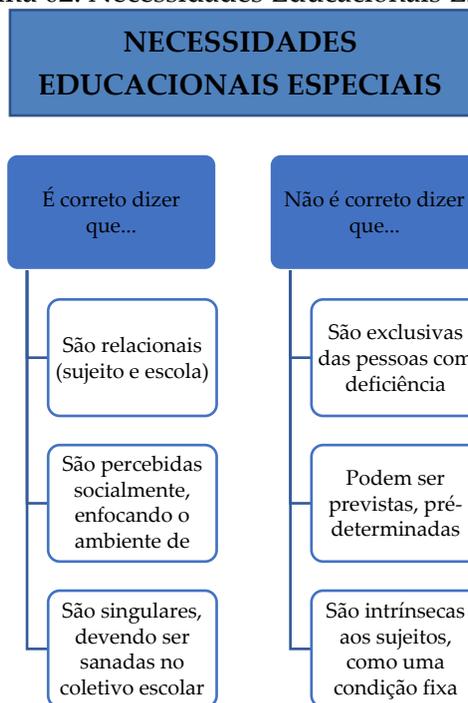
Glat e Blanco (2007, p. 25-26) contribuem com essa discussão quando ressaltam que:

Necessidades educacionais especiais são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar.

Perceba que as necessidades educacionais especiais podem ser temporárias, por não significarem uma condição fixa do sujeito, mas manifestações instituídas a partir do seu encontro com o espaço escolar. Portanto, as necessidades educacionais especiais devem ser entendidas de forma contextualizada. Quais são os interesses, motivações, ritmos e estilos de aprendizagem de cada estudante situado no contexto escolar? Quais as barreiras que existem para o alcance do currículo proposto? De que forma a escola pode se organizar, coletivamente, para oferecer práticas pedagógicas emancipatórias? São essas perguntas (e muitas outras) que ajudarão na elaboração de estratégias para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes assistidos pela Educação Especial.

Sintetizando, sobre as necessidades educacionais especiais, observe as informações a seguir:

## Esquema 02. Necessidades Educacionais Especiais



Fonte: Elaborado pela autora

A Educação Especial, com profissionais e serviços, tem um papel fundamental no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: orientar, prover, apoiar e acompanhar para que suas necessidades educacionais especiais (quando identificadas) possam ser atendidas. Somente assim, com acesso, permanência e aprendizagem garantidos é que poderemos dizer que estamos construindo um espaço escolar inclusivo. Além disso, a educação, que se pretende inclusiva, deve atender as demandas de todos os estudantes, inclusive os que não possuem necessidades educacionais especiais. Para Mazzotta (2010, p. 82):

Quando falamos em inclusão escolar ou em educação inclusiva, [...] é evidente que nos referimos a todos os educandos com ou sem necessidades educacionais especiais. É no encontro do aluno com a escola que suas reais necessidades educacionais se apresentarão e deverão ser identificadas e atendidas apropriadamente, tanto as comuns quanto as especiais.

Uma escola inclusiva é uma escola aberta para qualquer estudante. Não necessariamente pronta, mas disposta ao acolhimento das diferenças que os estudantes apresentam, com ou sem deficiência. É por isso que para a construção de uma escola inclusiva é preciso garantir a equidade entendida, conforme Carvalho (2011, p. 35), como a educação que se implementa “de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem”.

Qual o papel da escola, portanto? Possibilitar condições concretas que permitam aos sujeitos o direito de ser quem são, acreditando em suas potencialidades. Carvalho (2011, p. 34-35) continua nos ajudando a compreender a função social da escola, quando diz:

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas. Para tanto, precisa ser prazerosa, adaptando-se às necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si, com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino-aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos e para toda a vida (Carvalho, 2011, p. 34-35).

•  
Após esta citação, só nos resta dizer: que assim seja!

## Palavras Finais

Para encerrar este trabalho e as contribuições advindas das discussões propostas, optei (falarei com você na primeira pessoa do singular, neste momento, para gerar uma proximidade maior, mesmo à distância) por trazer alguns recados ou pistas que acredito que podem somar em sua trajetória como educador ou educadora.

Não tenho a pretensão de opinar sobre o que deve ou não ser feito em seu espaço de atuação. Tenho certeza que cada um, em cada lugar, da forma possível, buscará as melhores maneiras de exercer o papel que lhe cabe. Mas, quero dizer a você aquilo que diria (e digo) ao meu filho, aos meus alunos, aos meus amigos - aspectos que para mim ultrapassam a teoria, mas caminham com ela:

1. **Acredite em você e valorize o caminho que percorreu para chegar onde está.** Somente você sabe por que escolheu a sua profissão e os desafios e realizações proporcionados por ela. Você escolheu fazer este Curso de Aperfeiçoamento e isso diz algo sobre o seu momento atual. Então, se parabeneze. Se permita errar, também. Reflita sobre o que poderia ter sido diferente, mas sem perder de vista que há flores no caminho. Cabe a você apreciá-las ou não.

2. A vida nem sempre permite muitas pausas. Então, mesmo valorizando a trajetória que percorreu, **lembre-se que tem mais pela frente.** Se pergunte o que ainda pode ser feito, melhorado, aprimorado, criado. Penso que a disposição em realizar é fundamental e muitas vezes as emoções, encontros e aprendizagens que vivemos no caminho são mais interessantes que a chegada.

3. **Acredite em todos os estudantes e pessoas que você encontrar.** Todos! O ser humano carrega, em si, a potencialidade de superação. A pulsão de vida é poderosa. As experiências de cada vida devem ser valorizadas, como bens preciosos de cada ser. Esteja aberto/a para ser surpreendido/a. Escolha olhar o outro como alguém que pode te ensinar. É na dialogia que acontecem as possibilidades de transformação,

**4. Se arrisque e contribua, como puder, com o processo de construção da escola inclusiva.** Se envolva, principalmente nas tomadas de decisões. Participe. Dê sua opinião. Conte o que deu certo. Argumente sobre o que não foi produtivo nas experiências que viveu, com os diferentes estudantes que conviveu. Faça parte, efetivamente, do coletivo, pois é no coletivo que mora a força para as mudanças necessárias.

**5. Compartilhe o que aprendeu, com o máximo de pessoas possível.** Não desista de insistir naquilo que acredita. Não se omita quando identificar situações de preconceito, exclusão ou discriminação. Informe as pessoas sobre os conhecimentos adquiridos por você. Dê a mão. Conduza. Oriente. Aconselhe. Acolha as famílias de cada estudante que acompanha. Abrace o/a colega que por algum motivo não esteja conseguindo olhar além. Há e sempre haverá saídas. Trabalhe junto. Compartilhar saberes, ideias e experiências é, sem dúvida, o melhor caminho para boas práticas.

**6. Continue estudando.** Enquanto escrevia este material, tive um tempo de estudo e me fez muito bem. Leia. Se informe. Busque saber mais. Esteja atento/a. O conhecimento adquirido por você é fundamental para a tomada de decisões. Quando olhamos a realidade com a mediação dos nossos saberes a percebemos de forma diferente e temos melhores condições de intervir nela.

**7. Se permita momentos de incertezas e questionamentos.** Se permita, também, algumas pausas, momentos de “folga” e lazer. Fazer algo por nós, algo que gostamos, algo que nos faz bem é fundamental para termos a força necessária para continuar o caminho que nos propomos a percorrer. A inclusão escolar é um processo. Esteja bem para estar e se movimentar nele.

Espero ter gerado mais perguntas que respostas. Espero que a escola seja um lugar possível de encontros, devir e esperança. E espero, sinceramente, que você faça parte disso e seja inspiração onde estiver.

## Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

ANACHE, Alexandra Ayach; ALMEIDA, Maria Amelia de. Os desafios na identificação do público-alvo da Educação Especial: o julgamento clínico. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira (Orgs.). **Aparando arestas: das políticas às práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2018, p. 31-50.

AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BASSANI, Elizabete. A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (Orgs.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p. 176-193.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-81.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul.

2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 06 ago. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. Diferença, deficiência, necessidades educacionais especiais. In: CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998, p. 101-113.

CARVALHO, Rosita Edler. Políticas em educação especial. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 87-96.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, p. 15-35.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas: CEDES, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.

25, n. 03, p. 09-25, maio 2004. Disponível em: <https://link.ufms.br/fQI1Z>. Acesso em: 22 de agosto de 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Marcas da Educação Especial na História. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 27-31.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano escolar).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão Escolar e Educação Especial: das diretrizes às realidades das escolas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 79-88.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 59-81.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha), Genebra: UNESCO, 1994.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Na escola tem lugar para quem é diferente? **Re-criação: Revista do CREIA**. Corumbá, n. 04 (I), p. 07-18, jan./jun. 1999.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, David; KREBS, Rui; FREITAS, Soraia Napoleão (Orgs.). **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005, p. 45-63.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.



## **Gestão Escolar: Diversidade, Acessibilidade e Direitos Humanos**

Rosemary Nantes Ferreira Martins

### **Introdução**

O presente capítulo está organizado em duas partes, de modo que possamos ampliar ainda mais a discussão e o aprendizado em torno da gestão escolar e da educação especial.

Em um primeiro momento, abordamos a inclusão como um direito humano, a partir dos direitos básicos de cada indivíduo. Na sequência, tratamos da escola inclusiva, defendendo que os espaços sejam heterogêneos e encabeçados por uma gestão escolar envolvida na sua concretização. Neste sentido, debatemos a necessidade de uma gestão democrática e dialógica, dentro de uma perspectiva colaborativa, para a criação de uma escola inclusiva, com o objetivo de atender as necessidades específicas dos estudantes. Em seguida o foco será a reflexão sobre a acessibilidade, para que se possa identificar e eliminar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais e, dessa forma, garantir a acessibilidade plena no ambiente escolar.

Ao final deste capítulo esperamos contribuir para a defesa dos direitos humanos na construção de uma escola inclusiva, compreendendo o papel da gestão escolar em relação à efetivação da educação especial inclusiva, a partir dos princípios da inclusão e da acessibilidade no espaço escolar.

Deste modo, buscamos aprofundar conhecimentos, ampliando as possibilidades de ações críticas e transformadoras na realidade social.

## **Gestão Escolar com vistas à inclusão, à diversidade e ao respeito aos Direitos Humanos**

No capítulo anterior refletimos sobre as legislações brasileiras que normatizam a inclusão dos estudantes que constituem o público da educação especial, porém, de onde emana a necessidade de normatizar a inclusão? Por que necessitamos garantir a educação das pessoas com deficiência?

A história de luta por garantia dos Direitos Humanos vem desde os tempos mais remotos da vida em sociedade, passando pela elaboração da tão conhecida Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Assembleia Nacional Francesa, em 1789, essa declaração já trazia a ideia de direitos individuais e coletivos dos homens como universais e reflete um ideal de liberdade, igualdade e fraternidade acima dos interesses particulares sendo uma inspiração para a afirmação dos direitos humanos no século XX.

A universalização e a extensão dos direitos humanos começaram após o fim da Segunda Guerra Mundial devido reação à barbárie nazista, e dessa forma foi inserido na “Carta de São Francisco” a temática de direitos humanos, que foi aprovada em 10 de dezembro de 1948, o documento “A Declaração Universal dos Direitos Humanos” (DUDH).

Os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna (Ramos, 2021, p. 48).

Esse documento marca um momento histórico importantíssimo na luta por liberdade, igualdade, dignidade, democracia e paz (Ramos, 2021), apresentando 30 artigos que abrangem:

**Direitos políticos e liberdades civis:** direito à vida e à integridade física, o direito à igualdade, o direito de propriedade,

o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, o direito à liberdade de opinião e de expressão e à liberdade de reunião.

**Direitos econômicos, sociais e culturais:** direito à segurança social, ao trabalho, o direito à livre escolha da profissão e o direito à educação.

Ou seja, é importante concluir que o primeiro direito de todo indivíduo é o direito a ter direitos, porque a condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos e indivisibilidade, pois os direitos políticos e liberdades civis são conjugados aos direitos econômicos, sociais e culturais. Portanto, os direitos humanos representam valores essenciais, que são explicitamente ou implicitamente retratados nas Constituições ou nos tratados internacionais (Ramos, 2021).

O Brasil junto com outros estados membros da ONU, assinou e ratificou a DUDH na sua data de proclamação, em 1948, e que inspirou a nossa Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assegurando nosso direito que consta no artigo 5º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 2023).

Dessa forma, a partir da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, gradativamente, outras declarações e tratados são elaborados com o objetivo de defender e garantir a dignidade dos grupos sociais vulneráveis, incluindo as categorias de pessoas, como da criança e do adolescente, da mulher e de pessoas com deficiência (Xavier, Vasconcelos e Xavier, 2018).

Todavia, é importante destacar que, somente a partir da década de 1990 tivemos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no Encontro Mundial da Educação, em Jomtien. Neste encontro foi debatida a universalização do acesso à educação, a melhoria na qualidade do ensino para a promoção da equidade,

especialmente para meninas e mulheres. Sobre o assunto, o Brasil (2004) declarou:

entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que "pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional".(Brasil, 2004. p. 14)

Além disso, em 1994, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, no qual debateram sobre a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, visando a transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos. Portanto, a adesão a estes dois documentos propiciaram que a educação brasileira deliberasse pela construção de espaços inclusivos como forma de garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todas as pessoas, independente das suas necessidades educacionais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem.

A Declaração de Incheon, em 2015, é outro instrumento jurídico que reafirma a visão do movimento **Educação para Todos**. O documento destaca a importância da educação como um direito humano, enfatizando a educação inclusiva e equitativa de qualidade, focada no respeito e no reconhecimento da diversidade nos seus aspectos humanísticos mais difundidos.

Como já visto, também emanam inúmeras leis, normas, diretrizes e convenções nacionais e internacionais que apoiam e descrevem a educação em sua totalidade como fator dominante no desenvolvimento tecnológico, pacífico e humanístico da sociedade nas suas diversas e variadas formas de sobrevivência.

Apesar de toda essa estrutura jurídica e normativa, é necessário que a sociedade proteja estes direitos de forma geral e organizada, caso contrário estas últimas medidas que promovem a educação

inclusiva e a diversidade do ponto de vista dos direitos humanos permanece prevista apenas nos discursos e na letra morta da lei.

Nesta perspectiva, é importante entender que a escola é local para a disseminação não apenas de diretrizes relacionadas aos direitos, mas para propagar uma cultura em direitos, espaço privilegiado para a convivência, para compreender e vivenciar a diversidade (Mariussi, Gisi, Eyng, 2016).

Adotar o princípio da acessibilidade vinculado aos direitos humanos das pessoas com deficiência rompe com a ideia de práticas homogêneas, reconhece a diversidade humana como valor e sugere a diversificação de ações e estratégias educacionais justamente para atender às particularidades de cada pessoa, tenha ela alguma deficiência ou não (Souza, 2021, p.8).

Portanto, todos os jovens e as crianças, com ou sem deficiência, têm o direito de estudar juntos para crescerem como cidadãos felizes e capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. A educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa com a justificativa baseada na deficiência, na dificuldade de aprendizagem, no gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica, ou seja, seria algo que iria contra os direitos humanos (Sanchez, 2005).

Assim, ao tomar conhecimento das garantias legais para a efetivação dos direitos à educação, é primordial tornar a escola inclusiva, e, ainda mais, tornar a escola um espaço de efetivação e vivência dos direitos humanos, considerar e efetivar em uma pedagogia verdadeiramente inclusiva, que reflita sobre a diversidade, as diferenças, as necessidades individuais.

## **Diversidade e Inclusão escolar**

Ao garantir a educação para todos, a escola assume seu caráter de escola inclusiva, ou seja, reconhece que o espaço escolar será

heterogêneo, diversificado, múltiplo. A escola deve acolher todas as crianças independente de suas condições e proporcionar essa diversidade, pois, a escola é uma representação da sociedade.

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (Brasil, 2004, p. 8).

Desde então, buscam-se maiores oportunidades de acesso e permanência nas escolas para alunos que fazem parte da diversidade cultural (característica da população brasileira), por meio de diferentes políticas, tais como (Delou, 2016, p. 11): Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Políticas de Educação para a Juventude e; Políticas de Educação Especial.

Em 1996, na Conferência dos Direitos da Criança no Século XXI, a comissão elaborou um documento “Informe a UNESCO”, no qual foi fixado os quatro pilares básicos que devem centrar a educação ao longo da vida (Sanchez, 2005, p.10):

**Aprender a conhecer:** Compreensão do mundo ao nosso redor;

**Aprender a fazer:** A partir do conhecimento do meio, agir sobre ele;

**Aprender a viver juntos:** Princípios da participação e cooperação na sociedade;

**Aprender a ser:** Formação da consciência de si no mundo, formação de pensamentos e valores para a ação e participação social.

Esses pilares são semelhantes às competências que devem ser desenvolvidas para o século XXI, descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p.14).

Para completar a nossa base de princípios para a inclusão escolar, a BNCC afirma claramente o compromisso com a educação integral, afirmando que este conceito:

[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com **as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes** e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2018, p.14, grifo nosso).

Portanto, para atender a estas mudanças, a escola tem sido provocada a pensar sobre sua **estrutura**, sobre sua **comunidade e cultura**, sobre **currículo e diversidade**, sobre diversas **metodologias** e sobre **necessidades dos estudantes**.

Ao se compreender que a diversidade é parte do ser humano, é preciso considerá-la parte da construção do espaço escolar, propondo práticas concretas, com base na identificação das necessidades e das reivindicações de cada sujeito envolvido. A escola é o lugar no qual se encontram diferentes presenças, onde convergem diferentes experiências, por isso, ela não poderá se omitir nesse debate.

Neste momento, cabe, então, trazer a definição do público da educação especial, conforme dois documentos normativos:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996, no capítulo V da Educação Especial, no artigo 58, define:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com **deficiência, transtornos**

**globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**  
(Brasil, 1996, p. 28).

A Resolução CNE/CEB 04 de 2009, em seu artigo 4º, complementa a definição do público da educação especial:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:  
I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p.01).

Importante esclarecer que a educação especial conduz as ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional. Dessa forma, atua de forma colaborativa com a gestão escolar na organização de redes de apoio, na formação continuada, na identificação de recursos, serviços e no desenvolvimento de práticas colaborativas. Cabe ressaltar que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão, pois as pessoas se modificam continuamente, seja ao interagir com o outro, seja na transformação do contexto no qual está inserida.

Portanto, a ação pedagógica deve ser voltada para alterar a situação de exclusão, considerando ainda, a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos, conforme ressalta Rodrigues (2008):

Adotar um paradigma educacional significa, por exemplo, que, devem ser realçadas em termos de formação as relações que tem o processo de aprendizagem de um aluno com deficiência mental com o de outro aluno sem deficiência mental. Realçar as continuidades, similitudes, os pontos comuns de desenvolvimento e os que não sendo comuns permitem por meio de estratégias específicas o trabalho em conjunto (Rodrigues, 2008, p12).

Ou seja, ao se pensar a prática escolar é necessário considerar que em qualquer período do processo escolar, qualquer criança pode enfrentar dificuldades para aprender ou para fazer parte da comunidade escolar, e que pensar sobre as dificuldades de aprendizagem constituem não somente pensar no público da educação especial, mas, também, em recursos para melhorar o ensino. Dessa forma, pensar em mudanças na metodologia, na tentativa de responder às necessidades de aprendizagem de uma ou algumas crianças, resulta em oferecer melhores condições para todas as crianças.

Então, como articular o atendimento ao público da educação especial? É no envolvimento da comunidade escolar, de forma democrática e participativa, que se elabora um sistema educacional inclusivo.

Inicialmente, é imprescindível ter em conta que nenhuma criança deve ser considerada ineducável, ou seja, **todas aprendem**. Considerar também que a **finalidade da educação é a mesma para todos**, por ser um bem a que todos têm o mesmo direito.

Pensar em uma escola inclusiva não se restringe a uma pessoa, a um cargo ou apenas a uma tarefa ou ação, mas situa-se no âmbito do trabalho da escola como um todo e constitui o elemento central do planejamento escolar. Assim, é necessário que a comunidade educacional tenha atitude de aceitação e valorização da diversidade, tendo em mente as diversas necessidades que possam surgir, para realizarem um trabalho conjunto e coordenado com o corpo docente, permitindo a unificação de critérios e a adoção de um contexto conceitual compartilhado.

A participação da comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica é essencial e podem contemplar as seguintes sugestões:

- Assegurar processos de avaliação para fins de identificação das necessidades educacionais dos estudantes que são público da educação especial;

- Assegurar momento de estudo de caso;

- Pensar na acessibilidade dos estudantes da educação especial proporcionando a eliminação de barreiras arquitetônicas, barreiras referentes à comunicação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas;

- Favorecer o acesso à aprendizagem e o respeito às diferenças, de forma a contemplar as necessidades educacionais de todos os alunos;

- Definir procedimentos metodológicos, recursos e avaliação qualitativa do desempenho escolar, mediante as condições individuais, quanto aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais dos alunos;

- Refletir e avançar numa metodologia que estabeleça um trabalho colaborativo entre professor regente, equipe pedagógica e professor especializado em educação especial;

- Pensar em práticas inclusivas, diferentes estratégias de aprendizagem e adequação curricular em todas as áreas do conhecimento.

- Constituir de redes de apoio com outros agentes e recursos da comunidade e participação da família;

- Assegurar Atendimento Educacional Especializado, de maneira a complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela;

- Organizar sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

- Avaliar, continuamente, a eficácia do processo educativo;

- Assegurar momentos de formação continuada aos professores e profissionais da escola.

Dessa forma, é imprescindível pensar em práticas e metodologias diferenciadas que possam atender as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, pensando em uma série de adequações curriculares que objetivem e que propiciem a apropriação daquilo que foi planejado para todos os estudantes.

Dentre essas práticas podemos citar a Comunicação Alternativa e Suplementar, o Desenho Universal da Aprendizagem, o Ensino Diferenciado, o Ensino Colaborativo, o Planejamento Educacional Individualizado, entre outros (Santos, *et al*, 2022, p.11).

Para avançar em direção à inclusão, é importante debater sobre uma maior colaboração entre as áreas de educação especial e de educação regular/comum em seus diferentes níveis, assegurando a organização dos serviços de apoio dentro do espaço regular de ensino (classe comum e junto aos professores) para apoiar a inclusão. Do mesmo modo, é fundamental estimular a transferência de conhecimentos e experiência entre docentes, professores especialistas e profissionais de diferentes disciplinas.

Quando se fala das práticas pedagógicas inclusivas, entende-se por trabalho didático realizado pelos professores para tornar o conhecimento significativo/acessível para o estudante. O trabalho com as práticas pedagógicas envolve:

- (Re)pensar o conteúdo a ser mediado;
- O modo como a aula será ministrada;
- Quais os recursos didáticos necessários;
- Como elaborar as atividades;
- Quais os tipos de apoio a serem disponibilizados aos estudantes que demandam uma atenção diferenciada;
- A articulação entre os profissionais da educação;
- O processo de avaliação;
- Planejamento;
- A mediação do que foi planejado;

- O acompanhamento sistemático da escolarização do estudante;
- A avaliação formativa de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Mendes e Vilaronga (2014) dizem que a colaboração entre professores especialistas e os das salas comuns favorece a aprendizagem dos estudantes e os próprios saberes/fazeres dos profissionais envolvidos. Para tanto, esses sujeitos devem se responsabilizar por um projeto coletivo de modo a envolver o estudante com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

O professor da sala comum pode obter informações com o professor de educação especial sobre as demandas específicas de aprendizagem dos estudantes. Em contrapartida, os docentes especializados podem ouvir os professores da classe comum para saber o que está sendo desenvolvido com o coletivo de estudantes para colaborar com a criação de estratégias necessárias às práticas pedagógicas, buscando respaldo para a composição de planos individualizados para os momentos do atendimento educacional especializado, nesse caso, nas salas de recursos multifuncionais (Mendes e Vilaronga, 2014).

A colaboração também oportuniza aos professores enfrentar o distanciamento que historicamente foi produzido entre as disciplinas e pensar em alternativas para garantir que os estudantes tenham acesso aos conteúdos curriculares e ao atendimento às necessidades específicas de aprendizagem pela via de práticas pedagógicas inclusivas.

## **Gestão Escolar e Acessibilidade**

Ao tratarmos de gestão escolar e acessibilidade, temos o objetivo de auxiliar na compreensão sobre acessibilidade para apoiar a escola e contribuir com o profissional de educação, no sentido de encontrar soluções para minimizar limitações funcionais, motoras e sensoriais do estudante público da educação especial. A principal reflexão está em relação às principais barreiras

que se pode encontrar no espaço escolar e como resolver esta questão. Assim, apontamos algumas sugestões, que servem como ponto de partida para otimizar a eficiência cooperativa, viabilizando o exercício da cidadania na construção de uma sociedade inclusiva.

Operando como antônimo de acessibilidade e de alvo a ser identificado e eliminado, têm-se as barreiras, definidas no artigo 3º, inciso IV, da lei n 13.146, de 2015, como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015, p.02).

Em continuidade ao mesmo artigo temos os tipos de barreiras:

- a) Barreiras urbanísticas:** as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) Barreiras arquitetônicas:** as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) Barreiras nos transportes:** as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) Barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) Barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) Barreiras tecnológicas:** as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, p. 02, grifo nosso).

Dessa forma, a identificação das barreiras que produzam obstáculos ao acesso, permanência e manifestação da pessoa com deficiência, em todos os espaços, é tarefa de todos os cidadãos com o objetivo de promover a inclusão plena.

Por fim, salienta-se o inciso XVI, também do artigo 28, que prevê a incumbência de o poder público prover “acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (Brasil, 2015, p.07).

Além disso, a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, trata sobre a acessibilidade e no artigo 3º, inciso I, a conceitua como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, p.02).

Assim sendo, ao se identificar no espaço escolar, ou em qualquer outro espaço, barreiras que impeçam a mobilidade, a segurança ou a autonomia da pessoa com deficiência, é necessário agir para assegurar a acessibilidade. Sasaki (2009) pontua que a gestão escolar, ao pensar na necessidade específica de cada estudante, há seis dimensões de acessibilidades que devem ser implementadas:

**Acessibilidade arquitetônica**, sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos.

**Acessibilidade comunicacional**, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras

ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

**Acessibilidade metodológica**, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc).

**Acessibilidade instrumental**, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc).

**Acessibilidade programática**, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e em normas de um geral.

**Acessibilidade atitudinal**, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (Sasaki, 2009, p. 1-2, grifo nosso).

Portanto, a gestão escolar deve buscar conhecer o espaço da escola e as necessidades dos estudantes público da educação especial, para poder garantir o direito à acessibilidade. É imprescindível respeitar o direito de todos os estudantes à livre-circulação, o acesso à produção cultural e à educação, identificando as barreiras e as superando por meio da implementação dos recursos de tecnologia assistiva. Mas o que seria tecnologia assistiva?

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas, tecnologia assistiva pode ser definida como:

[...] 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, p. 9).

Os recursos de tecnologia assistiva é uma peça fundamental para auxiliar a eliminar as barreiras urbanísticas e arquitetônicas, para proporcionar a elaboração de estratégias educativas, oferecer equipamentos e aparatos acessíveis, proporcionar variadas formas de comunicação, atualizar terminologias e, principalmente, desenvolver a acessibilidade atitudinal.

Isto posto, é preciso avançar na garantia ao enfrentamento das barreiras que impedem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem do estudante público da educação especial. Para tanto, é importante implantar acessibilidade arquitetônica e urbanística no espaço escolar, verificando:

- Se as portas de acesso aos espaços tem o tamanho adequado para permitir a passagem com cadeira de rodas;
- Se há os mobiliários que possibilite ajustes de altura e largura, com a finalidade de se ajustar a cadeira de rodas ou que permitam regulagem para pessoas de baixa estatura e obesas;
- Se há espaço suficiente para que o estudante usuário de cadeira de rodas possa circular nas salas de aula;
- Se os pisos dos espaços não são escorregadios;
- Se os banheiros estão adaptados para pessoas com deficiência;
- Se há rampa em todos os espaços e andares para possibilitar a circulação de cadeira de rodas, verificar os tipos de bebedouro(s) e se há os adequados para cadeirantes e pessoas com baixa estatura;

- Se há cadeira de rodas para casos emergenciais de problemas de locomoção temporária;
- Se há instalação de corrimão nas escadas;
- As condições de acessibilidade aos locais, conferindo segurança, autonomia e independência.

Em relação à acessibilidade instrumental, é necessário identificar quais estudantes necessitam de instrumento para proporcionar o máximo de autonomia e independência em todos os ambientes da escola. Podemos elencar algumas possibilidades que auxiliam nessa tarefa, tais como:

- Verificar a presença de Tablet, ou notebook ou outro suporte para auxiliar no caso de pessoas com dificuldade motora;
- Verificar a presença de gravador digital para realizar avaliação oral e/ou disponibilizar nas aulas;
- Providenciar fixadores/engrossadores/peso para facilitar o uso de acessórios por pessoas com dificuldade motora;
- Providenciar kit de teclado e mouse sem fio, para facilitar a mobilidade na utilização de computadores, mouse bola (trackball) e acionadores para quem tem problema motor, disponibilizar teclado ampliado com colmeia para facilitar às pessoas com dificuldades motora e de visão;
- Disponibilizar placas em Braille, fonte ampliada e em Libras nas portas das salas de aula e nos banheiros também propicia a informação correta sobre espaços e ambientes;
- Disponibilizar recursos como leitores de tela, ampliadores, linha Braille, reglete, teclado ampliado, teclado em Braille, lupa, audioguia, caneta *pentop*;
- Providenciar alarmes de emergência sonoros e luminosos.

Quanto à acessibilidade comunicacional é necessário identificar quais estudantes necessitam de adequações e realizar a avaliação necessária para definir os recursos de comunicação, que assegura:

- Transcrição dos textos impressos para escritos em Braille, em caso de estudante cego;

- Adequação de textos para fonte ampliada (geralmente no tamanho de 16 a 32 e sem serifas). De toda forma, deve-se perguntar ao aluno qual o tamanho mais confortável para ele e, se necessário, com um bom contraste entre as cores;

- Textos em formatos acessíveis (PDF, TXT e arquivos Word) para usuários de leitor de tela;

- Que as imagens tenham audiodescrição, descritas nos arquivos de texto;

- Que imagens que forem apresentadas em slides de PPT devem ter audiodescrição;

- Atividades ou textos com imagens, ou ainda, materiais físicos (objetos, modelos, peças, maquetes) com relevo ou texturas para exploração tátil;

- Leitor de telas quando houver apresentação;

- Adequação de material utilizando comunicação alternativa e ampliada;

- Tradutor intérprete no caso do aluno que utiliza e estimular que o professor, e outros profissionais da escola e, também, os alunos ouvintes conheçam pelo menos os sinais básicos para estabelecer a comunicação;

- Software transcritor de áudio, para facilitar a compreensão de pessoas com deficiência auditiva, que dominem o português. A ideia é captar o áudio das aulas e transformar em texto;

- Software conversor de áudio ou texto para Libras. Apesar de não ser fidedigno, pode auxiliar os alunos em relação a pequenos conteúdos;

- Recursos visuais, objetos e figuras que ajudam na compreensão do contexto e do significado.

Em relação à acessibilidade metodológica, a gestão escolar e os professores precisam, antes de tudo, conhecer o estudante para saber de que maneira ele aprende, pois, é nesse conhecimento que reside a essência de como será adequado o ensino. Não podemos esquecer que todos os estudantes têm o direito de desenvolver as mesmas habilidades e os mesmos conteúdos planejados.

Neste sentido, algumas adequações são simples de se realizar, como:

- Extrair do texto original fatos e ideias mais importantes;
- Resumir as principais ideias;
- Simplificar e explicar as informações, usando exemplos do dia a dia;
- Não apresentar todas as ideias de uma só vez e abrir mão de conteúdos que têm pouco ou nenhum uso;
- Usar sentenças de até 45 caracteres, divididos em três linhas, com o máximo de 13 palavras;
- Substituir termos técnicos por sinônimos, com compreensão abrangente e comum;
- Utilizar imagens, ilustrações, mapas conceituais e esquemas gráficos;
- Adequar os textos utilizando linguagem simples, frases objetivas e curtas. exercícios com enunciados curtos, claros e objetivos;
- Se necessário, proporcionar conteúdo das aulas em formato de áudio.

A acessibilidade e a inclusão acarretam novos desafios e a necessidade de encontrar soluções e ações educativas, sendo imprescindível a sensibilização da comunidade escolar para agir de forma a acolher e atuar com os estudantes com deficiência. Além disso, é preciso saber como atuar com equidade, pois, não basta apenas garantir o acesso à matrícula, mas também assegurar permanência e aprendizagem no espaço escolar inclusivo.

### **Considerações finais**

Para finalizar é importante destacar que a educação inclusiva é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso à educação de qualidade e possam participar plenamente da vida escolar.

Dessa forma, escola deve ser um espaço que valoriza a diversidade e promove os direitos humanos, assegurando que

todos os alunos sejam tratados com dignidade e respeito. Cabe à comunidade escolar e, principalmente, à gestão escolar identificar e eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais e metodológicas para garantir a acessibilidade plena para todos os estudantes, propondo e facilitando a colaboração entre professores e a adoção de metodologias inclusivas. Estas são atitudes essenciais para atender às necessidades específicas de cada ser humano.

## Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 ago 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, **Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica**. In: ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 20 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7

jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/comstituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/comstituicao.htm) Acesso em: 24 ago 2024.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: [Https://Unesdoc.Unesco.Org/Ark:/48223/Pf0000086291\\_por](https://Unesdoc.Unesco.Org/Ark:/48223/Pf0000086291_por). Acesso em: 27 ago. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

DELOU, Cristina Maria Carvalho de. Diversidade e Inclusão: Articulações. In: LIMA, Neuza Rejane Wille e DELOU, Cristina Maria Carvalho de. (Organizadoras) **Pontos de vista em diversidade e inclusão**. Niterói, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDI), 2016.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A Escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, Jul.-Set., 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgkclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFXWwtHPshmPwhDbg4bZxtj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves e VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas

colaborativas entre os professores, **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/335825354\\_Ensino\\_colaborativo\\_para\\_o\\_apoio\\_a\\_inclusao\\_escolar\\_praticas\\_colaborativas\\_entre\\_os\\_professores](https://www.researchgate.net/publication/335825354_Ensino_colaborativo_para_o_apoio_a_inclusao_escolar_praticas_colaborativas_entre_os_professores). Acesso em: 23 ago. 2024.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

RODRIGUES, David. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008. Disponível em: [https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/publi/revista\\_inclusao/revista\\_inclusao\\_06\\_mec\\_jul2008.pdf](https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/revista_inclusao/revista_inclusao_06_mec_jul2008.pdf). Acesso em 02 ago. 2024.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **INCLUSÃO: Revista da Educação Especial**, Out/2005. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/a-educacao-inclusiva-um-meio-de-construir-escolas-para-todos-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; PICCOLO, Gustavo Martins; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Planejamento Educacional Especializado I: Elaboração e avaliação**. São Carlos, SP: EDESP-UFSCar, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 1-9. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Acesso em: 02 ago. 2024.

SOUZA, Tatiane Rezende Nunes de. [et al.] **Guia de Acessibilidade para as Ações Educativas na Fiocruz**. Rio de

Janeiro, RJ: Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência, Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/guia-de-acessibilidade-para-acoes-educativas-da-fiocruz>. Acesso em: 02. ago. 2024.

XAVIER, Antônio Roberto; VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Maria Ravelli Cordeiro. Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Diversidade, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38475/1/2018\\_captiv\\_xaviervasconcelosxavier.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38475/1/2018_captiv_xaviervasconcelosxavier.pdf). Acesso em: 30 ago. 2024.



## **Atendimento Educacional Especializado (AEE): Construção Coletiva e Participativa**

Carina Elisabeth Maciel

Não existiria som  
Se não houvesse o silêncio  
Não haveria luz  
Se não fosse a escuridão  
A vida é mesmo assim  
Dia e noite, não e sim  
(Lulu Santos)

### **Introdução**

O presente texto tem como objetivos apresentar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, destacar a legislação que normatiza o AEE e suas práticas e apresentar os principais conceitos que envolvem essa questão. Para atingir os objetivos propostos foram elencadas duas temáticas principais: “Marcos legais e concepção do AEE” e “O AEE enquanto construção coletiva e participativa”.

A primeira parte objetiva desvelar as leis e documentos oficiais que amparam o Atendimento Educacional Especializado no Brasil e sua relação com a Educação Especial na perspectiva da Inclusão. A Educação Especial é uma modalidade que favorece o ingresso e a permanência de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento nas instituições de educação no Brasil. A história do AEE será apresentada para favorecer a compreensão de como este atendimento vem sendo oferecido no país.

A segunda parte objetiva discutir as práticas que envolvem o Atendimento Educacional Especializado nas instituições de

educação, assim como destacar o ensino colaborativo e o Plano Educacional Individualizado nas práticas do AEE. Os detalhes sobre o AEE nas escolas estão relacionados com a perspectiva inclusiva, que busca diferentes formas para favorecer o aprendizado de todos, inclusive dos alunos atendidos pela educação especial. Ao longo do texto apresentamos descrições de conceitos, documentos e políticas sobre educação especial e sobre o Atendimento Educacional Especializado.

## **Marcos Legais e Concepção de AEE**

A Educação Especial é uma modalidade que favorece o ingresso e a permanência de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento nas instituições de educação no Brasil. A história do AEE será apresentada para favorecer a compreensão de como este atendimento vem sendo oferecido no país.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE consiste na materialização da Educação Especial no Brasil. É por meio do AEE que esta modalidade de educação, a educação especial, é colocada em prática e favorece para educação inclusiva, que atenda a todos, considerando suas condições específicas.

Alguns conceitos que sustentam o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva inclusiva:

Por **inclusão** compreendemos um processo de garantia de direitos socialmente referenciados e preconizados na Legislação Nacional, em especial na Constituição Federal de 1988. A educação consiste em um destes direitos básicos, entretanto, considerando a luta para que todos tenham os mesmos direitos, segundo Maciel (2020), o sistema capitalista tem como objetivo principal o lucro e a produção de desigualdades sociais, políticas e econômicas, condição que interfere no que denominamos de “processo de inclusão”. Assim, as políticas de inclusão desenvolvidas no Brasil assumem características focais e afirmativas, atendem a um público

específico, favorecem o acesso aos direitos básicos, mas não alteram as condições que geram essas desigualdades.

A **educação inclusiva** consiste em um conceito que busca um ensino que atenda a todos e tem, na educação especial, uma modalidade de apoio aos estudantes com deficiência, estudantes com altas habilidades/superdotação e estudantes com transtorno global de desenvolvimento.

A **educação especial** é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, como:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p. 36).

Segundo a LDB, a educação especial se materializa por meio de um conjunto de apoios com objetivo de favorecer a permanência dos estudantes público-alvo desta modalidade: estudantes com deficiência, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e estudantes com altas habilidades/superdotação.

Algumas mudanças ocorreram ao longo dos anos:

Em 1994 a Política de Educação Especial tinha como base o processo de integração, conforme consta no quadro a seguir:

## Quadro 01. Educação Especial: 1994

### Educação especial – 1994

- ▶ Processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades [...]. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado.
- ▶ O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é formar cidadãos conscientes e participativos



Fonte: Elaborado pela autora

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, apresenta outros princípios, tendo como base o processo de inclusão e destinando maior visibilidade ao Atendimento Educacional Especializado - AEE:

## Quadro 02. Educação Especial: 2008-2014

### Educação Especial 2008–2014

- ▶ [...] 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



Fonte: Elaborado pela autora

As alterações na Política de Educação Especial são sutis, mas determinam um novo princípio: o da educação inclusiva, destacando que todos têm o direito à educação, principalmente em escolas regulares. Para isso, o AEE é indicado como estratégia

fundamental no que se refere a favorecer e apoiar a permanência de alunos, além de ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas diferenciadas.

A alteração de alunos atendidos pela educação especial impacta diretamente na delimitação destes:

Quadro 03. Alunos atendidos pela Educação Especial: 1994 e 2008



Fonte: Elaborado pela autora

O conceito de “pessoas com necessidades educacionais especiais” englobava um montante de condições que não se encaixam mais no grupo que permanece atendido por esta modalidade. A partir de 2008, são atendidos pela Educação Especial e, em detrimento, pelo AEE, pessoas com: deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento.

Em 1994, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (1994) os seguintes atendimentos/serviços eram oferecidos pela educação especial:

Quadro 04. Atendimentos da Educação Especial: 1994

## Atendimentos da Educação Especial em 1994



Fonte: Elaborado pela autora

Em 2008, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE aparece como principal forma de materialização da Educação Especial. Sobre o AEE, consta no documento apresentado:

O **atendimento educacional especializado (AEE)** tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...] As **atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado** diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, n.p.)

São considerados AEE:

## Quadro 05. Atendimentos da Educação Especial: 2008

### Atendimentos da Educação Especial em 2008 – AEE



Fonte: Elaborado pela autora

O conjunto de apoios da educação especial é denominado de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Tais dispositivos foram regulamentados por meio do Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009a) e da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Quanto à Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, o documento conceitua da seguinte forma:

[...] busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (Brasil, 2009a, p.1).

A citada norma indica que o AEE consiste na oferta de serviços, a serem realizados de forma complementar e suplementar, em salas de recursos multifuncionais, de forma concomitante com a classe comum, no turno inverso. O caráter dessa complementação e suplementação não é o de reforço escolar, mas de apoio às necessidades educacionais que, em razão de condição específica, não possam ser supridas na classe comum.

No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é regulamentado e orientado por diversos documentos importantes. Alguns dos principais são:

- Constituição Federal de 1988;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008;
- Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008 - Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;
- Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica - Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Regulamentada pelo do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

O conjunto de normas que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado são complementares e podem ser assim descritas:

**Constituição Federal de 1988**, que garante o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, estabelecendo o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 205 a 214). Condição que induz a necessidade de leis e normativas para garantir o direito indicado acima.

No que se refere à educação, um dos direitos básicos garantidos na Constituição Federal de 1988, temos a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** - Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre a educação nacional, incluindo capítulos específicos sobre a educação especial, e define diretrizes para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais (Art. 58 a 60). Além disso, menciona o Atendimento Educacional

Especializado para o desenvolvimento das práticas desenvolvidas na educação especial:

O **atendimento educacional especializado** nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (Brasil, 1996, p. 15).

Tomando como Base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, e suas atualizações, em 2008 é publicada a Política que normatiza a educação especial no Brasil, tendo como base a educação inclusiva: a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**, que estabelece as diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino. Este

documento orienta os princípios da modalidade de educação que desenvolve o AEE.

Segundo Rebelo (2016), o conceito de educação especial e o de Atendimento Educacional Especializado favorecem o acesso e a permanência nas escolas regulares dos alunos atendidos por essa modalidade de educação. Segundo a autora:

A educação especial é apresentada em um aspecto amplo, não só relacionado aos aspectos pedagógicos, mas que orienta uma série de ações na escola. O entendimento de que a educação especial demanda amplas transformações nas escolas (Rebelo, 2016, p. 125).

Para regulamentar e fornecer aparatos legais às instituições de educação, foi publicada a **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Dois anos depois, com intuito de especificar a relação entre educação especial e o AEE, foi publicado o **Decreto nº 7.611/2011**, que regulamenta a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências, detalhando a implementação do AEE no Brasil.

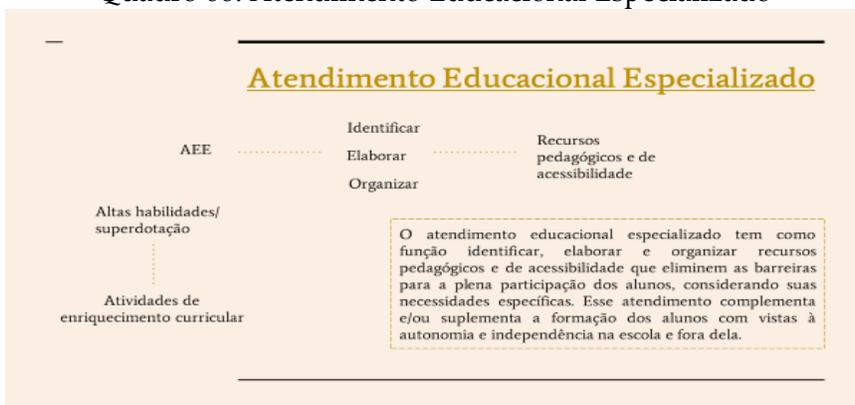
Para além da educação e das normativas que organizam uma educação inclusiva, em especial documentos que normatizam o AEE, foi publicada a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/2015**, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e estabelece normas gerais e critérios básicos para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

Esses documentos fornecem o arcabouço legal e diretrizes para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando o direito à educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

O AEE no Brasil é um serviço previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O objetivo do AEE é complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Locais em que o AEE pode ser oferecido: Escola; Centro de Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais e em hospitais, por meio do Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar.

Quadro 06. Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Elaborado pela autora

Segundo o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011:

Art 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Para atingir os objetivos do AEE são preconizados diferentes tipos de Atendimento Educacional Especializado.

**Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs):** Espaços equipados com materiais pedagógicos e tecnológicos para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Essas salas são geridas por professores especializados que trabalham no contraturno escolar.

**Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE):** Instituições que oferecem serviços especializados para complementar a educação regular. Os CAEEs podem fornecer apoio pedagógico, terapias e outros atendimentos específicos.

**Serviços de Itinerância:** Professores especializados que se deslocam entre diferentes escolas para prestar apoio aos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, facilitando a inclusão desses alunos no ensino regular.

**Atendimento Domiciliar e Hospitalar:** Serviços destinados a alunos que, por motivos de saúde, não podem frequentar a escola regularmente. Professores especializados visitam os alunos em casa ou em hospitais para garantir a continuidade dos estudos.

**Centro de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S):** Centros específicos para identificar, atender e promover o desenvolvimento de alunos com altas habilidades ou superdotação. Esses centros oferecem atividades que estimulam o potencial dos alunos, como projetos de pesquisa, oficinas e atividades extracurriculares.

**Uso de Tecnologias Assistivas:** Ferramentas e recursos tecnológicos que facilitam o aprendizado e a comunicação dos alunos com deficiência. Isso inclui softwares de leitura de tela, teclados adaptados, lupas eletrônicas, entre outros.

Esses atendimentos são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade,

respeitando suas necessidades individuais e promovendo a inclusão escolar e social.

Considerando a multiplicidade de AEE e a importância deste, a relação entre os docentes que atuam em sala de aula e a gestão é aspecto fundamental para o sucesso das práticas realizadas. O coordenador pedagógico desempenha um papel importante de articulador permanente do Projeto Político Pedagógico na escola. Mas para isso, necessita ter clareza dos objetivos que devem ser alcançados, conhecer as necessidades e potencialidades de seus professores e estar ciente de que é o orientador e direcionador das ações que deverão ser tomadas. Segundo Lima e Santos (2007, p. 78):

[...] o coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber-fazer de maneira a não unilateralizar as tomadas de decisão, como se tivesse todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos e resoluções de conflitos que inquietam a equipe docente.

A identificação de que as ações precisam ser organizadas coletivamente, envolvendo os docentes, é uma das premissas para uma gestão que atenda às necessidades dos professores e dos alunos.

O AEE precisa ser contemplado no **Projeto Político Pedagógico** da Escola. Segundo a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, o Projeto Político Pedagógico deve prever:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

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

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

No site do Ministério da Educação (MEC) são apresentados materiais específicos sobre AEE para os diferentes alunos atendidos pela educação especial.

### **O AEE Enquanto Construção Coletiva e Participativa**

Após apresentar as principais características e as normas e leis que normatizam o AEE, esta segunda parte objetiva discutir as práticas que envolvem o Atendimento Educacional Especializado nas instituições de educação, assim como destacar o ensino colaborativo e o Plano Educacional Individualizado nas práticas do AEE.

Os detalhes sobre o AEE nas escolas estão relacionados com a perspectiva inclusiva, que busca diferentes formas para favorecer o aprendizado de todos, inclusive dos alunos atendidos pela educação especial. Para o desenvolvimento do AEE, é importante a formação docente dos profissionais que atuam nestes atendimentos, tanto inicial, nos cursos de licenciatura, quanto uma formação específica na área da Educação Especial.

A formação em Educação Especial é importante considerando que os professores que atuam no AEE têm certas atribuições próprias. Segundo a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares

Para compreender melhor, apresentamos o quadro a seguir:

## Quadro 07. Formação e atribuição do professor do AEE



Fonte: elaborado pela autora

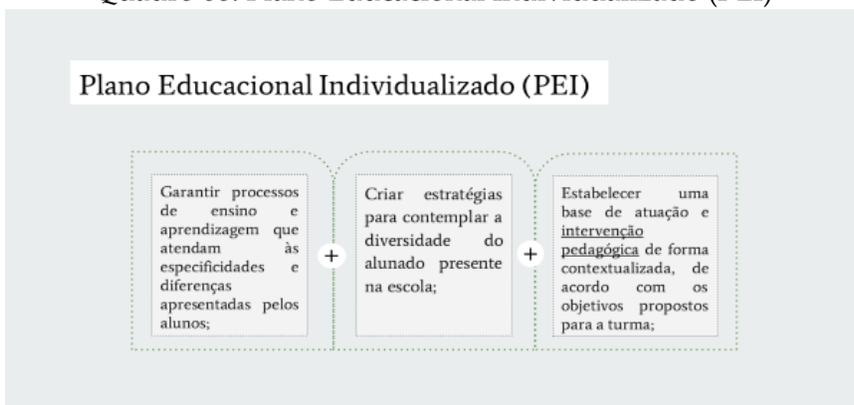
Para o desenvolvimento e organização do AEE, o Plano Educacional Individualizado – PEI consiste em uma das principais estratégias. Mas, o que é Plano Educacional Individualizado – PEI?

Tendo como base o livro de Glat e Pletsch (2013), “Estratégias Educacionais Diferenciadas: para alunos com necessidades especiais”, um Plano Educacional Individualizado - PEI é um documento detalhado que define metas e estratégias educacionais personalizadas para alunos com necessidades especiais. Ele é criado para garantir que esses alunos recebam o suporte necessário para acessar o currículo escolar de forma efetiva e alcançar o máximo de seu potencial acadêmico e social.

Principais componentes de um PEI:

1. **Informações do Aluno:** Dados pessoais e informações sobre a deficiência ou sobre as necessidades especiais do aluno.
2. **Avaliação Inicial:** Uma análise do nível atual de desempenho do aluno, identificando suas forças, dificuldades e necessidades educacionais específicas.
3. **Objetivos e Metas:** Definição de metas a curto e longo prazo, que são claras, mensuráveis e adaptadas às capacidades e necessidades do aluno.
4. **Serviços de Apoio:** Especificação dos serviços e recursos necessários, como terapia ocupacional, fonoaudiologia, assistência de um educador especializado, entre outros.
5. **Adaptações Curriculares:** Modificações e adaptações no currículo, metodologia de ensino e materiais didáticos para facilitar o aprendizado do aluno.
6. **Metodologia de Avaliação:** Como o progresso do aluno será monitorado e avaliado, considerando as adaptações necessárias.
7. **Envolvimento da Família:** Participação dos pais ou responsáveis na elaboração e revisão do PEI, garantindo que estejam informados e envolvidos no processo educacional.

Quadro 08. Plano Educacional Individualizado (PEI)



Fonte: Elaborado pela autora

O PEI é projetado para garantir que o aluno tenha acesso a uma educação adequada às suas necessidades individuais,

promovendo sua inclusão e desenvolvimento dentro do ambiente escolar. Ele é revisado periodicamente para ajustar as estratégias conforme o aluno progride ou conforme suas necessidades mudam.

Os formulários do PEI devem ser preenchidos considerando a educação como um processo. Consiste em uma estratégia para registrar e reorganizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com Glat e Pletsch (2013) o planejamento do PEI pode ser organizado em três níveis:

Quadro 09. Níveis de planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II Avaliação	Avaliação das áreas "fortes" e "fracas" do aluno. Neste nível, ocorre a elaboração do PEI entrelaçada com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender ao aluno.
Nível III Intervenção	Neste nível, ocorrem a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora

As informações contidas no PEI serão utilizadas pelo profissional do AEE para desenvolver a mediação no processo de ensino e de aprendizagem. A mediação entre o professor regente e o professor do AEE toma como base o PEI, mas precisa ter como base o ensino colaborativo.

Concordamos com Pletsch (2009) quando esta afirma que:

[...] o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas

de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (Pletsch, 2009, p. 148).

No ensino colaborativo, os educadores podem dividir responsabilidades de várias maneiras, como:

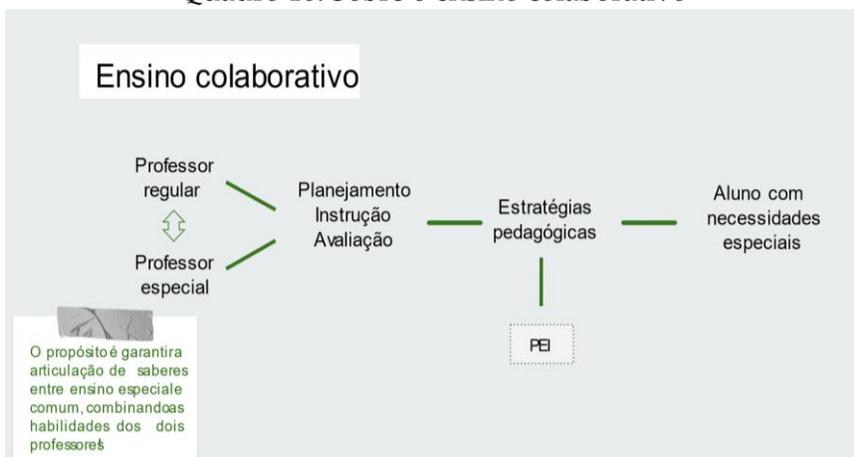
1. **Co-ensino:** Ambos os professores estão na sala de aula ao mesmo tempo, participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

2. **Ensino em equipe:** Os professores planejam juntos, mas podem dividir as aulas ou tarefas de ensino.

3. **Suporte paralelo:** Um professor ensina a aula principal, enquanto o outro circula para apoiar individualmente ou em pequenos grupos.

O objetivo do ensino colaborativo é aproveitar habilidades e conhecimentos de cada professor para oferecer uma educação diversificada, atendendo melhor às necessidades específicas dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Quadro 10. Sobre o ensino colaborativo



Fonte: Elaborado pela autora

Apresentamos alguns exemplos de práticas no AEE:

Elaboração de Planos Educacionais Individualizados - PEI: Desenvolver um plano personalizado que atenda às necessidades educacionais específicas do estudante, considerando suas habilidades, dificuldades e objetivos de aprendizagem.

Adaptação de Materiais Didáticos: Adaptar livros, textos e outros materiais pedagógicos para formatos acessíveis, como Braille, Libras, ou texto ampliado, de acordo com a necessidade do estudante.

Uso de Tecnologias Assistivas: Introduzir e ensinar o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela, teclados alternativos, e outros dispositivos que auxiliem na comunicação e aprendizagem.

Atividades de Estimulação Cognitiva: Realizar atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo, como jogos de raciocínio, exercícios de memória e estratégias de resolução de problemas.

Desenvolvimento de Habilidades Sociais: Promover a inclusão social através de atividades que incentivem a interação, comunicação e trabalho em grupo entre os estudantes, dentro e fora da sala de aula.

Oficinas de Autonomia e Vida Diária: Implementar atividades que ensinam habilidades práticas para a vida cotidiana, como organização do espaço, higiene pessoal, mobilidade, e outras práticas que contribuam para a independência dos estudantes.

Mediação entre Estudantes e Professores: Atuar como mediador entre os estudantes e os professores do ensino regular, facilitando a adaptação de conteúdos e metodologias de ensino às necessidades individuais.

Atendimento em Sala de Recursos Multifuncional: Oferecer suporte especializado em salas equipadas com recursos específicos para atender as necessidades dos estudantes, como materiais pedagógicos adaptados e equipamentos tecnológicos.

Parceria com Famílias: Trabalhar em conjunto com as famílias dos estudantes para compartilhar informações sobre o desenvolvimento do aluno, sugerir estratégias para reforçar o

aprendizado em casa, e alinhar expectativas e objetivos educacionais.

Essas práticas buscam garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas particularidades e promovendo seu desenvolvimento integral.

### **Considerações Finais**

O Atendimento Educacional Especializado consiste na materialização da educação especial nas escolas. É por meio destes atendimentos que os profissionais identificam, avaliam os alunos atendidos pela educação especial. A partir do AEE são pensadas e desenvolvidas práticas pedagógicas diferenciadas para ampliar as possibilidades de aprendizagem destes alunos.

As políticas que normatizam o Atendimento Educacional Especializado foram alteradas e ampliadas em consonância com a Política de Educação Especial e de acordo com a perspectiva inclusiva. A prática do AEE consiste no acompanhamento das práticas de ensino dos professores regentes e dos professores de apoio.

O Plano Educacional Especializado é o principal instrumento, estratégia para o desenvolvimento do AEE. É a partir do PEI que o AEE para cada aluno precisa ser pensado, organizado, executado e novamente avaliado como processo. Na perspectiva descrita, o PEI consiste no instrumento de organização e é identificado como registro do processo de ensino dos estudantes atendidos pela educação especial.

Considerando a relação entre diferentes profissionais que atuam na escola e no AEE, o ensino colaborativo se torna fundamental para o sucesso destas práticas. Os estudos conjuntos, as práticas compartilhadas consistem na base do ensino colaborativo, que tem por objetivo o ensino diferenciado para os estudantes da educação especial, considerando as especificidades de cada aluno e considerando suas características para organização e prática deste ensino.

Para desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, o PEI e o Ensino Colaborativo precisam ser desenvolvidos como processo coletivo e ultrapassar afinidades ou divergências pessoais, considerando as práticas profissionais do professor e dos profissionais envolvidos nesta relação.

Concluindo, a formação de profissionais que atuam no AEE favorece o processo de educação inclusiva e possibilita que a educação especial contribua com a permanência e conclusão de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação no ensino regular.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 14 fev 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL, Casa Civil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009a**. Institui . Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)  
Acesso em: 13 set 2021

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009b**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10 juh. 2024

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab) . Acesso em: 17 out 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias Educacionais Diferenciadas: para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

LIMA, Paulo Gomes e Santos, Sandra Mendes. **O coordenador pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas**. Educere Et Educare. v. 2, n. 4., jul./dez., 2007.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no brasil: indicadores Educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande (MS), 2016.

## **Sala de Recursos Multifuncionais (PDDE SRM): Financiamento, Adesão e Gestão de Recursos**

Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca

### **Introdução**

Iniciamos este texto afirmando que, para o exercício crítico da ação e das relações estabelecidas na gestão escolar da qual fazemos parte é fundamental o entendimento das concepções que sustentam as ações e os programas de intervenção para apoio aos estudantes com deficiência. Compreendemos que visões mais abrangentes de sociedade, Estado e política educacional geram projetos de intervenção diferentes nessa área.

Ressaltamos neste trabalho a importância de apreender no movimento da história, o processo de financiamento da Educação Básica no Brasil com o objetivo de ampliar os conhecimentos no discurso legal, diretrizes e encaminhamentos da inclusão educacional na educação brasileira.

Para tanto, convidamos inicialmente a refletir sobre a escola e constituição das salas de recursos multifuncionais, compreendendo sua composição e conhecendo suas principais características. Na sequência resgatamos os conhecimentos sobre a gestão, com ênfase no Financiamento, Adesão e Recursos, para inserção das referidas salas nos Sistemas de Ensino.

Esperamos que nossas contribuições possam produzir novas ações, possibilidades, desafios, além de novos conhecimentos.

### **Sala de Recursos Multifuncionais (PDDE SRM) - a descoberta de uma nova escola**

Inicialmente teremos como foco a unidade escolar a partir de seus vínculos com o sistema educacional, para que fique explícito

que as decisões no interior da instituição de ensino estão alicerçadas em inúmeros fatores, portanto não se limitam à percepção do gestor e dos membros da comunidade escolar. A escola não é um microcosmo isolado, é parte de um sistema; desta forma, sofre e exerce influências sobre ele.

O acúmulo das novas experiências, conhecimentos e técnicas acarretam, para o presente momento histórico, a necessidade de uma revisão de soluções assumidas no passado, no campo educacional.

A descoberta da escola, ou dos ensinamentos nela ministrados, não como um objeto de consumo, mas como um instrumento de produção, na formação do capital humano de que um país necessita para a arrancada desenvolvimentista, causa novas e importantes dimensões ao papel a ser desempenhado pelo sistema educacional, no contexto mais amplo da sociedade.

A importância da participação de todos no processo produtivo transformou um sistema marcadamente seletivo em uma escola democrática, aberta para todos. Escola esta que teria, para cumprir sua missão, de abandonar certos valores, agora considerados conservadores, a fim de dar lugar a outros mais atualizados e de acordo com uma nova temática de demanda social.

Nunca se falou tanto em exclusão como em exclusão social e direito à diversidade. As causas e os efeitos disso transformam-se em motivo de encontros e temática de muitos debates. Diante desse assunto, a escola é sempre vista como o palco responsável pela construção da dita inclusão. Na verdade, o saber aprendido nesse ambiente se constitui sempre, durante todas as fases da história da sociedade, de um importante fator de inserção social, seja por meio da produção, seja na dinâmica da sua própria elaboração.

Uma sociedade no mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, exige uma reflexão cada vez mais aprofundada e debatida sobre as relações sociais que mediam o exercício da cidadania.

A escola é a instituição através da qual a sociedade cuida de garantir o conhecimento indispensável ao pleno exercício da

cidadania, conhecimento este que a família e a comunidade próxima não podem prover suficientemente, devido não só às características que definem a educação escolar, pelo seu teor sistematizado, como também, pelos entraves sociais vividos ao longo da história da vida do indivíduo. Isso reforça o fato de que o processo de escolarização não está desvinculado, em seu desenvolvimento, de forças sociais que dominam a estrutura do poder e dos objetivos subjacentes às políticas econômicas, sociais e culturais. Este movimento pressupõe a renovação das políticas educacionais para atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de motivação em busca de uma sociedade mais democrática.

Renovar a escola assume aqui o sentido amplo de educação, de modo a integrar a rede pública como referência para qualidade da escolarização de todos. Além disto, a escola, que está aí, ainda alimenta um ideário de naturalização e aceitação dos processos e exclusão social, pois impera o jogo das culpas que, no final, ainda é atribuída ao aluno ou à sua formação social.

Escola renovada pressupõe, necessariamente, renovar as práticas educacionais mediante políticas que atendam às necessidades da sociedade contemporânea. Compreendem estas o político, o administrativo e o pedagógico, buscando superar a exclusão, da produção e da reprodução das relações sociais excludentes que as impregnam.

Partindo do pressuposto de que toda criança aprende, em ritmos diferenciados, é claro, mas todas devem alcançar os padrões de desempenho estabelecidos pelo sistema no período da escolarização. Não bastam os anos de escolaridade, mas, o que se aprende no período em que se permanece na escola. Para isto é preciso rever como a escola funciona e o que ocorre na sala de aula, que precisa ter todas as condições para que sua ação seja efetiva (padrões mínimos de funcionamento). É preciso ter parâmetros e ser avaliada, supervisionada e apoiada para que os alunos tenham sucesso ao final de sua escolarização.

Outra observação se refere à flexibilização dos princípios e das políticas que regem o sistema educacional. Os princípios e políticas são balizadores do sistema educacional. Funcionam como norte. Não podem ser vistos como absolutos, como aplicáveis em qualquer situação e momento, independentemente de qualquer circunstância e lugar. As realidades num país com as diversidades econômicas e sociais como o Brasil, com um sistema educacional com diferenças às vezes extremas entre regiões e, mesmo, dentro de um mesmo estado, não permitem que princípios e políticas sejam aplicados de forma igual, em qualquer contexto.

Segundo Amaral (2001), há quatro etapas bem distintas no processo de desenvolvimento dos sistemas de ensino, prioritariamente nos primeiros anos escolares: a etapa da “inclusão”, a etapa da “escolarização”, a etapa do “foco na escola” e a etapa da “qualidade do que se aprende”. No Brasil as três primeiras etapas convivem de certa maneira. Chegou-se aos 96% de taxa de escolarização, ou de inclusão, mas ainda há um grande número de crianças fora da escola, por questões de migração interna, de assentamentos nem sempre permanentes, de miséria e pobreza. Entrou-se na faixa da escolarização, com a preocupação de reduzir a distorção idade/série, de aceleração da aprendizagem, de melhoria da eficiência da escola, com a redução das taxas de repetência e evasão da escola.

Na última década, muitos estados e municípios iniciaram o processo de focalização na escola. Os sistemas de ensino iniciam agora a etapa da quantidade e qualidade do que se aprende. Nela está engatinhando e é nela que se tem de concentrar os esforços. Talvez seja necessário queimar a segunda e terceira etapas, juntando a escolarização com o foco na escola e na sala de aula, com ênfase na quantidade e qualidade do que se aprende, para que a geração que hoje se encontra na escola tenha melhores condições de sucesso num mundo que muda a grande velocidade.

Passar, no Brasil, da etapa em que o sistema de ensino fundamental se encontra para uma etapa mais avançada, ou seja, da “inclusão”

para a etapa da “qualidade do conhecimento e das habilidades” requer mudanças significativas em termos de política educacional, seja no nível federal, estadual ou municipal (Amaral, 2002, p. 17).

Reconhecemos como inadiável o compromisso e a responsabilidade de atuarmos na direção de uma transformação mais ampla da educação. É preciso acreditar na possibilidade de se construir uma política educacional mais próxima do educando e que atenda às reais necessidades dos seus envolvidos. Não é uma tarefa fácil indicar os meios para a transformação, não é simples admitir que a educação especial, engajada na retórica das políticas públicas, está muito distante da realidade.

Contudo, queremos crer que propostas educacionais servirão como pontos de partida e para o milênio, que ora se inicia, devemos ser otimistas no sentido de vislumbrar as perspectivas futuras. Não se pode ignorar o poderoso processo de exclusão social em que vive o indivíduo não escolarizado, determinado pela estrutura social e não simplesmente pela educação. Desconsiderar tais aspectos é mais uma vez tratar a escolarização como um fato isolado do sistema social, até mesmo do sistema educacional, que depende apenas de ações esporádicas e salvacionistas. Concordamos, então, com Rodrigues (2014, p.42):

A educação é, pois, acima de tudo, um processo formativo, sendo que os conhecimentos não se reduzem à aquisição de informações, mas resultam da inter-relação entre os atores da vida social: colegas, professores, família, escola, sociedade. Os saberes organizados devem ser vistos como meios e não como fins do conhecimento. São como janelas que abrimos para os alunos aprenderem a ver e a se relacionar com o mundo, e logo, o saber deve ser uma experiência a respeito do valor e da importância do conhecimento, considerada toda a história da humanidade. A isso deve anteceder o exercício de dominar e produzir conhecimentos novos.

Assim, um projeto educacional transformador, que tenha como objetivo maior a construção de uma nova sociedade, pautada

na justiça social, não será efetivado a curto prazo, nem localizado. Ou seja, a transformação da educação só pode ser entendida na égide de uma transformação da sociedade, através de uma luta profunda, complexa e universal.

## **O Papel Transformador da Escola Inclusiva**

Referendando a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010, a educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público da educação especial.

Nesse contexto, o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições.

Na perspectiva inclusiva, os professores das salas comuns e os da Educação Especial articulam-se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE cabe complementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2010).

Devem ser observados os objetivos e as diretrizes da política educacional, atendendo o disposto na legislação que assegura o acesso de todos a um sistema educacional inclusivo, onde se destacam:

- A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) define, no art. 205, a educação como um direito de todos e, no

art.208, III, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;

- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2006), publicada pela ONU e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, determina no art. 24, que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação; e para efetivar esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

- O Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008), dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, regulamentando, no art.9º, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

- A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dispondo, no art. 3º, que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional.

De acordo com o disposto nestes documentos, o poder público deve assegurar aos alunos com deficiência o acesso ao ensino regular e adotar medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua

plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos.

### **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007) e tem como objetivo principal apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

Na institucionalização da Sala de Recursos Multifuncionais, compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial. A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública é efetuada sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de renda mínima, entre outros (Brasil, 2007).

Segundo orientações para a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE, compete à escola:

Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010:

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

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

c) Matricular no AEE, realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;

d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;

e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;

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

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

### **Crítérios para a Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do Programa:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;

- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);

- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;

- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;

- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE.

A Secretaria de Educação efetua a adesão, o cadastro e a indicação das escolas contempladas por meio do Programa no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC. Esse registro é feito conforme Manual Passo a Passo das Salas de Recursos Multifuncionais.

No ato de solicitação das salas, as secretarias de educação assumem o compromisso com os objetivos do Programa e realizam no SIGETEC os seguintes passos:

- Adesão e cadastro do gestor do Município (Prefeito), Estado ou Distrito Federal (Secretário de Educação);

- Indicação das escolas conforme os critérios do Programa;

- Confirmação de espaço físico para a sala;

- Confirmação de professor para atuar no AEE;

Após a confirmação da indicação da escola e da disponibilização das salas pelo Programa, as secretarias de educação devem:

- Informar às escolas sobre sua indicação;

- Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;

- Orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no PPP;

- Acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos;
- Validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC;
- Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos;
- Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE;
- Assinar e retornar ao MEC/SEESP o Contrato de Doação dos recursos.

### **Composição das Salas de Recursos Multifuncionais**

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE.

As salas tipo I e de tipo II, conforme especificações técnicas dos itens organizam-se conforme especificação dos itens da Sala Tipo I:

- Equipamentos Materiais Didático/Pedagógico
- Microcomputadores
- Material Dourado
- Laptop
- Esquema Corporal
- Estabilizador
- Bandinha Rítmica
- Scanner
- Memória de Numerais
- Impressora laser
- Tapete Alfabético Encaixado
- Teclado com colmeia
- Software Comunicação Alternativa
- Acionador de pressão
- Sacolão Criativo Monta Tudo

- Mouse com entrada para acionador
- Quebra Cabeças - sequência lógica
- Lupa eletrônica
- Dominó de Associação de Ideias
- Mobiliários
- Dominó de Frases
- Mesa redonda
- Dominó de Animais em Libras
- Cadeiras
- Dominó de Frutas em Libras
- Mesa para impressora
- Dominó tátil
- Armário
- Alfabeto Braille
- Quadro branco
- Kit de lupas manuais
- Mesas para computador
- Plano inclinado – suporte para leitura
- Cadeiras
- Memória Tátil

Especificação dos itens da Sala Tipo II: A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo:

- Equipamentos e Material Didático/Pedagógico
- Impressora Braille – pequeno porte
- Máquina de datilografia Braille
- Reglete de Mesa
- Punção
- Soroban
- Guia de Assinatura
- Kit de Desenho Geométrico
- Calculadora Sonora

Imagem 1. Materiais de Acessibilidade. Sala de recursos multifuncional.



Fonte: Acervo pessoal

Com relação aos alunos público alvo da educação especial, informar a organização da prática pedagógica do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais:

- a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;
- b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;
- c) Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno;
- d) Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didáticos pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade.

As salas de recursos multifuncionais devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do atendimento educacional especializado - AEE aos alunos público alvo da educação especial matriculados em classe comum de ensino regular, devidamente registrado no Censo Escolar/INEP. Com base nos dados do Censo Escolar, o MEC/SEESP faz o planejamento de expansão do Programa, bem como de novas ações a serem disponibilizadas às escolas com salas de recursos multifuncionais, em efetivo funcionamento, conforme segue:

- Atualização: novos itens às salas já implantadas, com matrícula de alunos público alvo da educação especial;
- Conversão: itens da sala Tipo II às salas de Tipo I implantadas, com matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum.
- Apoio Complementar: Programa Escola Acessível e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.
- Visita Técnica: verificação do funcionamento e dos itens da sala, realizada por técnico do MEC/SEESP.

### **Financiamento, Adesão e Gestão de Recursos**

É inegável o avanço do sistema de ensino brasileiro referente ao Ensino Fundamental na década de 1990. Ao findar a década, cerca de 96% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas nas escolas, o que representou um grande esforço, considerando que se conseguiu incluir no sistema um grande percentual de crianças provenientes das camadas mais pobres da população, para as quais a melhoria de qualidade de vida, após anos de estudo, contrastou com as necessidades de sobrevivência do dia a dia.

Castro (2007), em seu artigo “Financiamento e gasto público na educação básica no

Brasil: 1995-2005”, afirma que a medida política de vincular o percentual de impostos para o financiamento da educação é o meio mais importante e significativo de disponibilizar recursos para o cumprimento das responsabilidades educacionais brasileiras.

Entretanto, mostra o autor que a vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação, iniciada em 1934, é revogada pela Constituição da ditadura do Estado Novo (1937) e retomada pela Constituição de 1946, que, em seu art.169, aumenta para 20% o comprometimento dos municípios e incorpora a expressão, atualmente em uso, “manutenção e desenvolvimento do ensino” (Castro, 2007).

No amplo debate da constituinte, que redundou na Constituição Federal de 1988, esse financiamento ganha prioridade, ao menos legalmente. Mantém-se a vinculação, ampliando-se os recursos da União de 13% para 18% e permanecendo os 25% mínimos para estados e municípios, esses destinados ao programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE. Atualmente, a dotação orçamentária da educação pública é orientada pelo art. 212 da Constituição Federal – CF/1988 que prescreve as duas principais fontes dos recursos destinados à educação: a) A receita resultante de impostos, para manutenção e desenvolvimento do ensino da Educação Básica e do Ensino Superior. b) A receita resultante da contribuição social do salário-educação, tratada como fonte adicional da Educação Básica.

O art. 212 da Constituição Federal (Brasil, 1988) regulamenta: A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados e Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos

provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A Educação Básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei (Redação alterada pela Emenda Constitucional no 53, de 19/12/2006) (Brasil, 1988).

A vinculação de recursos para a educação, portanto, faz-se apenas com a receita de impostos e não com a de todos os tributos instituídos, o que já impõe um limite nos investimentos educacionais. Além disso, essa categoria ainda está sujeita à redução nas receitas fiscais nos períodos de recessão e instabilidade econômica.

Em 1996, o financiamento da educação foi totalmente reorganizado por meio da Emenda Constitucional no 14/1996, que centrou recursos na universalização do Ensino Fundamental. Esse documento modificou os artigos. 34, 208, 211 e 212 e deu nova redação ao art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, priorizando recursos para o Ensino Fundamental, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. Os recursos derivavam do percentual mínimo de 25% de impostos próprios e transferidos dos estados, Distrito Federal e municípios, prescritos no art. 212 da CF/1988. Desse percentual, 15% vinham dos seguintes impostos:

Tabela 1. Impostos

ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
FPE	Fundo de Participação Estadual
FPM	Fundo de Participação Municipal
IPI	Exportação e Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar no 87/1996 (Lei Kandir).

Fonte: elaborada pela autora

FPE – Fundo de Participação Estadual – é uma transferência constitucional composta por 21,5% do Imposto de Renda e do IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados). O FPM – Fundo de Participação Municipal – é composto por 22,5% do Imposto de Renda e do IPI (cota municipal), a partilha entre os municípios ocorre de acordo com os coeficientes individuais calculados baseados na população.

Até 2007, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF – conseguiu uma melhor aplicação dos recursos públicos para a educação, permitindo com isto sua melhor distribuição e, conseqüentemente, a redução das disparidades entre escolas estaduais e municipais. Muitos sistemas estaduais de ensino vêm investindo em recursos humanos, ampliando o espaço de decisão das escolas, reorganizando sua rede. Apesar desse esforço, o sistema educacional brasileiro ainda está defasado em relação aos sistemas educacionais de países mais avançados.

Esse Fundo entrou em vigor a partir de 1998 e foi extinto em 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB<sup>1</sup>, criado por meio da Emenda Constituição Federal/1988 nº 53 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339 de 29 de dezembro do mesmo ano, sendo, posteriormente, regulamentado pela Lei Federal nº 11.494/2007. O propósito é universalizar e melhorar a Educação Básica, ou seja, a

---

<sup>1</sup> O Fundeb não é um único fundo, na verdade, é um conjunto de 27 fundos (26 estaduais e 1 do Distrito Federal) que serve como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à Educação Básica. Isto é, trata-se de um grande cofre do qual sai dinheiro para valorizar os professores e desenvolver e manter funcionando todas as etapas da Educação Básica – desde creches, Pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio até a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – não, a Educação Superior não entra nessa conta. O Fundeb entrou em vigor em janeiro de 2007 e se estendeu até 2020, conforme previa a Emenda Constitucional nº 53, que alterou o Art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Com a aprovação da Emenda Constitucional 108/2020, ele foi aperfeiçoado e se tornou permanente e, com o Projeto de Lei 4372/2020, ele foi regulamentado.

Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de valorizar os profissionais da educação (professores, diretores, pedagogos, funcionários de secretaria, merendeiros e outros).

Retomando Amaral (2001), a evolução dos sistemas de ensino fundamental passa, em geral, por quatro etapas:

- **Inclusão:** significa colocar todas as crianças na escola, independente de faixa de renda, de localização, de credo ou raça.
- **Escolarização completa:** significa garantir a escolarização completa a todos os que ingressam no sistema.
- **Foco na escola:** implica garantir condições de funcionamento e autonomia nas áreas financeira, administrativa e pedagógica.
- **Foco na sala de aula e na aprendizagem do aluno:** implica garantir cada vez mais qualidade do que se aprende dentro de sala de aula.

Os países mais avançados já saíram da fase da escolarização e do foco na escola e entraram, na década de 90, de forma marcante, na fase da qualidade do que se ensina. Para eles, a escolarização, o tempo passado na escola e a forma de organizar e gerir a escola, por si só, não resolvem a questão da inserção do indivíduo na sociedade, como também não garante a melhoria do desempenho da economia, como muitos economistas preconizam. Atualmente, o que mais vale é a instrumentalização do indivíduo, a quantidade e a qualidade do conhecimento e das habilidades que ele adquire na escola.

Os sistemas de ensino fundamental, no Brasil, ensaiam sair da fase da “inclusão”, do esforço de colocar todas as crianças na escola, para a fase da escolarização. Ou seja, para a garantia de permanência da criança na instituição escolar, de forma que complete sua formação. Esta tentativa se baseia na premissa de que o nível de renda e o nível de crescimento econômico de um país dependem, em grande parte, dos anos que sua população passa na escola.

Mais recentemente, a partir da segunda metade da década de 80, o foco na escola ganhou impulso em alguns Estados, com base na certeza de que boas escolas fazem diferença. Os alunos de classe mais baixa levam uma carga de situações às vezes desfavoráveis para a escola, mas a forma como a instituição se organiza e é

gerenciada pode fazer uma grande diferença. Certamente, a crise econômica, com a escassez de recursos para a educação, contribuiu para que o foco na educação escolar ganhasse impulso.

A proposta inclusiva de uma escola para todos esbarra no pressuposto de que essa é para poucos, ou seja, aqueles que são considerados “os eleitos”, que fazem parte, na maioria das vezes, de um grupo de pessoas “normais”, pois os desviantes a esse padrão, geralmente, são deixados de fora. Como podemos desejar que essa escola receba todas as pessoas, isto é, que seja da comunidade, se, como tudo o que é público, não é de ninguém? As escolas, na maioria das vezes, são fechadas nos finais de semana, impedindo a comunidade de fazer uso de suas quadras ou de sua sala de informática nesse período. Assim, essa recebe o recado de que o lugar não é nosso, não nos pertence.

Uma boa gestão, no caso da escola, pode significar melhor utilização dos recursos disponíveis. Passar, no Brasil, da etapa em que o sistema de ensino fundamental se encontra para uma etapa mais avançada, ou seja, da “inclusão” para a etapa da “qualidade do conhecimento e das habilidades” requer mudanças significativas em termos de política educacional, seja no nível, federal, estadual ou municipal.

A primeira delas se refere à focalização das políticas. Como ranço cultural e, mais recentemente, como o reforço do regime centralizado que vigorou no país passou por quase duas décadas, há uma grande preocupação com as estruturas centrais. Parte-se do suposto de que se o sistema está racionalmente organizado, ele funciona bem, apresenta bons resultados. Prova disto é a recorrente preocupação dos gestores educacionais em sempre mudar a estrutura administrativa das Secretarias logo que assumem, como se a mudança das estruturas automaticamente refletisse na melhoria da escola e do que ocorre dentro da sala de aula. Muitas dessas mudanças e as expectativas que as nortearam se baseiam em relações que ocorrem no mundo das ideias, mas com pouca viabilidade na prática. Muitas vezes não passam de ficção, mas consomem energia e tempo e geram frustração.

Apenas recentemente a escola aparece como foco de atenção no nível das políticas.

A criação de colegiados escolares, processos de seleção de diretores, a transferência de recursos diretos para a escola são decisões políticas que permitem que a escola tenha poder de decisão nas áreas administrativa, financeira e, mesmo pedagógica, obrigando-a a refletir sobre sua realidade, sobre sua organização, sobre seus recursos. Procura-se tirar a instituição escolar do vínculo meramente burocrático com as Secretarias de Educação, tornando-a responsável pelos seus resultados.

O foco na escola é importante, mas ainda não está consolidado, uma vez que há ainda forte resistência a se ampliar o poder de decisão da escola por receio de se perder o controle não da qualidade do ensino, mas dos recursos humanos e financeiros. O foco no aluno e na quantidade e na qualidade do que aprende apenas agora está emergindo, como decorrência da preocupação com a qualidade do ensino.

A elaboração dos padrões curriculares nacionais, a avaliação do livro didático, a avaliação do rendimento dos alunos do ensino fundamental, mesmo que feita em uma amostra dos alunos, e a qualificação do magistério sinalizam nessa direção, embora ainda de forma tímida e desorganizada.

No caso do atendimento aos alunos com necessidades especiais, estes são igualmente atingidos pelas mesmas artimanhas que a escola usa para afastar os marginais (os que são considerados diferentes), dificultando o acesso ao conhecimento historicamente constituído. Para que aqueles com ou sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Historicamente discriminadas, as pessoas com necessidades especiais, agora de acordo com legislações, têm o direito de frequentar escolas regulares, cabendo então aos sistemas de ensino aprimorarem-se para garantir o atendimento a todos, independentemente das diferenças.

Esse aprimoramento se faz necessário sob pena dos alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas. A transformação da escola deve ser encarada como um compromisso inadiável para a inclusão de todas as pessoas, não podemos mais nos conformar com o discurso tradicional de que os professores ainda não estão preparados para atender os alunos diferentes.

Aqui podemos pontuar inúmeras questões, entre elas, a de que a escola acostumada à homogeneidade acaba por marginalizar aqueles indivíduos que não lhes parecem iguais. Outro ponto diz respeito aos professores, que não estão preparados e, com base nesse discurso, nunca se preparam, pois quando impedem os ditos diferentes de participarem do grupo escolar, estão, inevitavelmente, perdendo a rica chance da aprendizagem.

Quando observamos o cotidiano das escolas, podemos perceber a perplexidade, a confusão e a insegurança que professores e outros profissionais demonstram ao se depararem com o assunto, seja na teoria ou na prática. A escola passou, nesse sentido, a desempenhar um papel ambíguo frente à diversidade: de um lado, abriu as portas aos alunos com deficiência; de outro, não se preparou e não passou a oferecer as condições necessárias para a educação desses alunos.

A Educação Especial, modalidade responsável por prever e prover as condições de acesso aos alunos com deficiências, condutas típicas e altas habilidades na sociedade, deve ser parte integrante do Sistema Geral de Educação e não um sistema isolado, paralelo. Ela deve passar todos os diferentes níveis e graus de Ensino. As pessoas com deficiência têm o direito de integrar-se à sociedade, sim. A sociedade deve oferecer, também, condições de acesso a seus bens e serviços. Em termos práticos e governamentais, a inclusão deve implicar a reformulação de políticas educacionais e de implementação de projetos do sentido excludente ao sentido inclusivo.

A gestão pedagógica numa escola é uma ação coletiva e integral com um propósito claro: educar o aluno. Alguns preceitos são essenciais para que a “ação coletiva” aconteça harmoniosamente e produza resultados.

1. O ambiente escolar educa mais do que o esforço isolado de qualquer professor.

2. O professor precisa sentir-se confiante e encorajado pela coordenação pedagógica e direção escolar para desenvolver seu trabalho.

3. A disciplina de uma turma de alunos reflete, em grande parte, as ações e atitudes do professor.

4. Os resultados finais da gestão pedagógica só podem ser avaliados através da aprendizagem dos alunos.

5. É essencial que os resultados da avaliação de aprendizagem e conduta dos alunos sejam continuamente acompanhados pelos professores, coordenação pedagógica e direção.

6. A Proposta Pedagógica deve orientar as ações do professor.

7. A gestão pedagógica deve ter uma ação constante e preventiva.

8. A direção escolar deve manter-se informada, dia após dia, sobre os resultados de aprendizagem, abandono e evasão escolar.

9. A Proposta Pedagógica é, inquestionavelmente, o documento mais importante de uma escola, além de ser fundamental na implementação de uma gestão democrática. Nela estão estabelecidos os propósitos centrais que norteiam a existência do estabelecimento de ensino e as formas como ele se estrutura para cumprir esta missão.

A organização do trabalho escolar implica a racionalização dos recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais para o alcance das finalidades, objetivos e metas previstos no planejamento. É do uso eficaz e eficiente desses recursos que depende o funcionamento de todos os setores da escola e, principalmente, a atividade-fim: o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Lück (2009), quatro aspectos básicos da boa organização das várias atividades a serem geridas são:

a) Organização da vida escolar – implica o estabelecimento das condições adequadas de organização do espaço físico, das relações interpessoais, da distribuição justa e adequada de tarefas, conforme as atribuições e as funções próprias de cada setor; a organização de processos para o sistema participativo de tomada de decisões deve ser pensada de modo a articular as atividades-meio em função das atividades-fim e não ao contrário.

b) Organização dos processos de ensino – compreende a organização do currículo, dos planos de ensino, metodologias, níveis escolares, horários, distribuição de alunos em turmas, assistência pedagógica aos docentes, organização dos conselhos de classe e demais atividades didático-pedagógicas.

c) Organização das atividades de apoio técnico-administrativo – abrange as atividades de suporte ao trabalho do professor: secretaria, serviços gerais, multimeios etc.

d) Organização das atividades que asseguram as relações entre escola e comunidade – implica as ações de articulação e cooperação da escola com os níveis superiores de gestão do sistema escolar, como os pais, as organizações políticas e comunitárias e o poder público, com o objetivo de aprimorar o processo educativo e a disseminação da cultura, dos conhecimentos científicos e das artes.

### **Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE)**

O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE foi criado em 1995; atualmente, é regulamentado pela Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento, e pela Resolução no 04/2009, que prescreve sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas. As verbas deste programa exigem, da escola, uma administração conjunta com a sua Unidade Executora, que pode ser: a Associação de Pais e Mestres – APM, o Conselho de Escola, o Círculo de Pais e Mestres, a Caixa Escolar ou,

ainda, a Associação de Pais e Professores, a fim de que a escola e a comunidade tomem decisões conjuntas quanto à aplicação dos recursos.

As escolas com número de matrícula acima de cinquenta alunos são obrigadas a constituir sua Unidade Executora. De acordo com o art. 22 da Lei no 11.947/2009, o objetivo desse Programa é o de prestar assistência, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especial, qualificadas como beneficentes, de assistência social ou de atendimento gratuito direto ao público, bem como às escolas mantidas por entidades de tais gêneros.

O PDDE<sup>2</sup> não traz recursos novos para a educação, mas é um instrumento positivo que amplia verbas diretamente para as escolas, que carecem de recursos para movimentar o seu dia a dia pedagógico e administrativo. Esse é o único programa que apoia a escola diretamente com recursos que venham a atender especificidades de cada estabelecimento de ensino.

### **Programa Escola Acessível**

O Programa Escola Acessível consiste na promoção da acessibilidade como medida estruturante para consolidar um sistema educacional inclusivo, promovendo condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e

---

<sup>2</sup> São passíveis de atendimento no PDDE – Educação Especial, as escolas privadas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, com informações no Censo de 2023. A habilitação pode ser feita até o dia 31 de outubro de 2024, mas é importante que realizem o mais breve possível para que o FNDE possa repassar os recursos destinados para o ano de 2024. A Entidade Mantenedora não precisa encaminhar a totalidade dos documentos listados a cada ano. É necessário enviar somente as declarações que estão vencidas ou algum documento faltante. Concluída a habilitação, é importante que a Entidade Mantenedora entre no sistema PDDEWeb para informar os percentuais de recursos que deseja receber em custeio e/ou capital, para 2025.

pedagógicos e a comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. O recurso é oferecido por meio do PDDE Interativo às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2024).

Com isso, é possível promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilhar os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações.

### **Objetivos e Ações do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa tem como objetivos:

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

De acordo com esses objetivos, para o processo de implantação das salas de recursos multifuncionais o MEC/SEESP realiza as seguintes ações:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação;
- Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
- Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas;

### **Condições Gerais da Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**

De acordo com as orientações do MEC/SEESP, a entrega dos itens que compõem as salas de recursos multifuncionais é realizada diretamente na escola, no endereço registrado no Censo Escolar, por empresas diferentes, em prazo contado a partir da emissão da Autorização de Entrega.

O MEC/SEESP acompanha e fiscaliza essa execução nas diferentes regiões do país, mantendo sistema informatizado de monitoramento para atestar sua conformidade. O profissional responsável pela escola no dia/turno da entrega deve conferir os itens especificados na nota fiscal e assinar o TERMO DE RECEBIMENTO; e posteriormente no ato da instalação, o TERMO DE ACEITAÇÃO.

As empresas são desresponsabilizadas após tentativas inválidas ou recusa de recebimento/instalação, devidamente registradas. No período entre a entrega e a instalação não deve ocorrer abertura das caixas ou violação dos equipamentos. Durante a garantia é admitida a troca de mobiliários/equipamentos/ materiais defeituosos por outros iguais ou de tecnologia superior, desde que autorizada pela contratante (MEC/SEESP).

Observa-se que a(s) empresa(s) não são autorizadas a efetuar a entrega e/ou a instalação em local diverso do especificado na nota fiscal. Casos excepcionais, como calamidade pública, mudança de endereço e outros, devem ser previamente comunicados ao MEC/SEESP, formalizando a justificativa da alteração. É vedada a troca de escola que contrarie os critérios do programa. O interesse de manter a qualidade dos itens, o cumprimento dos prazos e a garantia dos recursos são tanto da contratada (empresa) como da contratante (MEC/SEESP/FNDE) e dos beneficiários (escola/ sistemas de ensino).

Portanto, os gestores das secretarias de educação e das escolas devem conhecer e conferir os quantitativos e a especificação dos itens, além de colaborar para que a entrega e a instalação ocorram nos prazos previstos.

Quanto à entrega, instalação e garantia dos recursos são orientações:

a) Mobiliários • Entrega e montagem em até 180 dias consecutivos da sua Autorização; • Garantia de 12 meses a contar da data do Termo de Recebimento;

b) Materiais didático/pedagógicos e Recursos para Deficiência Visual • Entrega em até 120 dias consecutivos a contar da sua Autorização; • Garantia de 12 meses a partir da data do Termo de Recebimento;

c) Software Comunicação Alternativa • Entrega em até 120 dias consecutivos a contar da sua Autorização; • Garantia de 12 meses a partir da data do Termo de Recebimento; • Informações, orientações e suporte aos professores para a utilização do software, no site: <http://www.clik.com.br/ca/> ou <http://www.assistiva.com.br/>.

com.br/ • Após a instalação do software pode ser acessado no menu “Ajuda” o Manual do Usuário, contendo orientações para a criação de atividades educacionais e recursos de acessibilidade personalizados.

d) Equipamentos de Informática • Entrega em até 180 dias consecutivos da sua Autorização; • Instalação em até 40 dias da data do Termo de Recebimento (contato da empresa com a escola para marcar dia/hora da instalação) • Garantia de 36 meses a partir da data do Termo de Aceitação; • Atendimento Técnico da empresa durante o período de Garantia.

O Atendimento Técnico dos equipamentos de informática e impressora Braille prevê:

- Manutenção dos equipamentos no local de instalação;
- Chamado Técnico para equipamento de informática com contatos disponibilizados pelo MEC.

Em relação à identificação e segurança dos recursos, para facilitar nos processos de entrega, instalação, vistoria e manutenção, todos os equipamentos que tenham gabinete, tais como monitores de vídeo, microcomputador, estabilizadores, teclados e impressoras, têm gravado na parte frontal as siglas MEC/SEESP/FNDE. Além de medida de segurança contra furto dos itens, essa identificação facilita o monitoramento do patrimônio. Para todos os equipamentos que possuem gabinete é fornecido dispositivos de segurança destinados a sua fixação em móveis, parede ou equivalente, de forma a impedir sua remoção sem consentimento.

## **Considerações Finais**

Apresentamos aqui as concepções que sustentam as ações e os programas de intervenção para apoio aos estudantes com deficiência. Ressaltamos neste trabalho a importância de apreender no movimento da história, o processo de financiamento da Educação Básica no Brasil com o objetivo de ampliar os

conhecimentos no discurso legal, diretrizes e encaminhamentos da inclusão educacional na educação brasileira.

As escolas precisam cumprir sua função social, construir os seus projetos pedagógicos de inclusão para os estudantes com necessidades educacionais especiais e oferecer as mínimas condições para que as aprendizagens desses estudantes aconteçam. Este é um processo desafiador, pois a legislação foi sendo construída gradativamente, conforme as experiências de inclusão aconteciam nos espaços escolares provocando respostas e soluções, as mudanças iam acontecendo.

Refletimos sobre a escola comum inclusiva como sendo aquela que reconhece as diferenças diante do processo de aprendizagem, busca a participação de todos, a aplicação de alternativas e novas estratégias, a partir da adoção de práticas pedagógicas educacionais diferenciadas e inclusivas.

A implantação de recursos que beneficiem a todos os alunos nas escolas, perpassa por decisões maiores de gestão, que afetam não só os processos de ensino e aprendizagem, mas a organização da escola como um todo (estruturas, recursos financeiros, profissionais etc.), e a constituição das salas de recursos multifuncionais, compreendendo sua composição e conhecendo suas principais características.

Na sequência, resgatamos os conhecimentos sobre a gestão, com ênfase ao Financiamento, Adesão e Recursos, para inserção das referidas salas nos Sistemas de Ensino. Reforçamos que uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente promovam a realização, o mais plenamente possível.

Diante disso, pensamos na gestão como a maximização dos processos de mudanças, propondo a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas. O conceito de gestão parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva de seus componentes, criando o todo.

Como exposto inicialmente, esperamos que, a partir da leitura deste artigo, todos possam produzir novas ações, possibilidades, desafios, além de novos conhecimentos.

## Referências

AMARAL, J. **Gestão da Escola como Instrumento para a melhoria das condições de ensino**. Apostila FUNDESCOLA. FNDE. MEC. 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm) Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, 24 de dezembro de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://www.pla>

nalto.gov.br/ccivil\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm Acesso em: 04 out. 2024.

**BRASIL. Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 04 out. 2024.

**BRASIL. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010.** Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-11-de-2010-seesp-atendimento-educacional-especializado-ae/>. Acesso em: 04 out. 2024.

**BRASIL. Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007.** Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, Brasília, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

**BRASIL. Lei no 11.947/2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm). Acesso em: 04 out. 2024.

**BRASIL. Ministério da Educação. PDDE Interativo: Programa Escola Acessível.** Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/escola-acessivel> Acesso em 04 out. 2024.

CASTRO, J. A. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. **Educação & Sociedade**, vol. 28, nº 100 – Especial out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/M7FngLGn6SmpxMzXMFLfCVq/>. Acesso em: 04 out. 2024.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELINNI, V. L. M. F. (Orgs.) **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

## **O Projeto Político Pedagógico (PPP), Participação e Aprendizagem**

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

### **Introdução**

Diante de todas as outras vertentes de Gestão Escolar e Educação Especial que foram vistas até aqui, este capítulo tem o intuito de trabalhar com a sistematização do Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento integrador das intenções da escola, garantindo que haja participação e aprendizagem de todos os integrantes, em especial do público da Educação Especial. Nesta vertente, o tema será abordado em duas partes: “o PPP e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” e num segundo tópico, “o PPP: gestão, participação e aprendizagem”.

Na primeira parte debateremos alguns elementos que entrelaçam as ideias de um Projeto Político Pedagógico desenvolvido em prol da construção de uma escola onde o público alvo da Educação Especial seja atendido em uma perspectiva inclusiva, que é a atual política vigente em nosso país. Discutiremos conceitualmente sobre o Projeto Político Pedagógico e as premissas da Educação Inclusiva.

Na segunda parte da discussão, será abordado em que medida o PPP expressa (ou pode expressar) uma gestão coesa, em que a equipe da escola participa dela, bem como considera que os estudantes também precisam participar ativamente de seu processo educativo para garantir a aprendizagem. Aqui serão trazidos elementos para pensar o currículo, a organização pedagógica da escola inclusiva e elementos a serem considerados na estrutura de um Projeto Pedagógico de uma escola com essas características.

## O PPP e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

### O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os fundamentos da construção pedagógica evidenciam que a educação deve acontecer por meio do ensino, planejada e organizada conforme os procedimentos pedagógicos e recursos necessários. Segundo Osório (1999, p. 13), é a partir do Projeto Pedagógico que se “(re) estrutura a possibilidade de estabelecer uma estratégia para a reordenação das práticas escolares”.

Nessa vertente, Oliveira (2008, p. 144), concorda que, “no interior das escolas, o Projeto Político Pedagógico é referência e o ponto de partida para o estabelecimento de novas ações em direção a uma escola mais acolhedora e aberta às diferenças”.

Osório (1999, p. 13) cita que o sentido deste Projeto está na tentativa da comunidade escolar em construir uma identidade institucional própria, contendo, explicitamente, a curto e longo prazo, “as razões e os propósitos de seu compromisso na formação de seus alunos”. Visando constituir a identidade da escola, o Projeto tem sua natureza tanto política quanto pedagógica.

Para André (2001, p. 189), o projeto é político em relação a um “compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. Já o caráter pedagógico está relacionado com a efetivação da intencionalidade da escola por meio da definição de suas ações educativas. Em suma, tal Projeto fundamenta-se na ideia de que uma das principais funções da escola é pensar e refletir sobre sua intencionalidade educativa (Veiga, 2000).

Para Gadotti (1998, p.16), todo projeto pedagógico é necessariamente político, uma vez que não é possível construir um projeto sem uma política, um norte. Para Saviani (*apud* Veiga, 2001, p. 13) a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Concordamos com Cervellini (2008) quando ressalta que o aspecto político está inerente à faceta educacional. Assim, não é necessário denominar projeto político pedagógico, mas apenas projeto pedagógico. Mesmo assim, há as duas definições, ambas trazendo intrínsecas a si, o aspecto de luta política para a autonomia da escola, ou seja, como a elaboração desse projeto contribui com o avanço para uma escola progressista.

Em relação ao seu conceito e finalidade, seja ele considerado nomeado como projeto pedagógico em que o termo “político” está explícito ou não, as características de organização pedagógica se mantêm em busca da identidade própria da escola.

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 2001, p. 13-14).

Para Aranha (2004, p. 9), “o projeto político-pedagógico de uma escola é o instrumento teórico-metodológico definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender e explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer”.

Para tanto, o Projeto Pedagógico só tem sentido quando se trata sobre a sua natureza de elaboração coletiva, proporcionando, realmente, à comunidade escolar um caráter de instrumento de expressão de sua realidade educacional, ou seja, toda a estrutura organizacional da escola tem a possibilidade de ser diferente em decorrência do envolvimento e engajamento das pessoas.

A cultura organizacional tem suscitado interesse por causa de suas implicações no funcionamento da escola, especialmente no projeto pedagógico, na construção do currículo e nas formas de gestão. Mas,

a cultura organizacional pode ser modificada pelas pessoas. É o que justifica a formulação conjunta do projeto político-pedagógico-curricular da escola e este, por sua vez, confere sentido aos processos de organização e de gestão participativa na/da escola (Guimarães, 2005, p. 70).

Ainda segundo a autora, a possibilidade de gestão democrática exige da equipe gestora a observância de três princípios norteadores da nova organização do trabalho pedagógico e administração escolar, o “projeto-político-pedagógico-curricular da escola; trabalho coletivo dos atores da escola; conhecimento da ciência pedagógica” (Guimarães, 2005, p. 67).

Libâneo (2001, p. 65) defende que “a escola é uma comunidade de aprendizagem: as pessoas aprendem com as organizações, as organizações aprendem com as pessoas. Os indivíduos e os grupos mudam, mudando o próprio contexto no qual trabalham”.

Diante deste trabalho que envolve um processo de modificação tanto na comunidade escolar, na instituição em si e nos sujeitos que a compõem, a elaboração do projeto pedagógico torna-se um passo fundamental na construção de sistemas educacionais inclusivos.

Aranha (2004, p. 10) nos leva a refletir que:

Nenhuma escola poderá alcançar objetivos significativos, para os alunos e para a comunidade na qual se encontra inserida, se não tiver um projeto que norteie e dê suporte para a ação de cada um de seus agentes. À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, passa a ser entendida como ela realmente é: de todos e para todos.

Relacionam-se, assim, os fatores da organização pedagógica da escola, o projeto resultante da reflexão sobre esse processo e as necessidades que a escola encontra diante das características de seu alunado. Nesse sentido, muitos fatores precisam ser olhados com

atenção no momento de repensar como a escola pode se organizar para atender a todos numa proposta de educação inclusiva.

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA INCORPORADA PELO PPP

Tradicionalmente, a Educação Especial foi configurada como um sistema paralelo e segregado de ensino cujo intuito era proporcionar o atendimento especializado de indivíduos com deficiência, distúrbios de comportamento e/ou aprendizagem e superdotação. Entre suas características principais que a denominava serviço especializado, estava a priorização de profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma das demandas dos alunos “especiais”, que frequentavam tais instituições de ensino como “escola especial”, substitutiva à escola regular (Mendes, 2010).

A educação inclusiva é atualmente a política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para Educação Básica dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino (Brasil, 2008).

A possibilidade de acesso por meio da efetivação da matrícula para estudantes atendidos pela Educação Especial no ensino comum (uma realidade que até pouco tempo atrás podia ser questionada) resulta em um grande progresso educacional. A matrícula é o primeiro e importante passo na busca da inclusão escolar. No entanto, Glat e Blanco (2007, p. 16) ressaltam que a política de educação inclusiva requer mais:

A política de Educação Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

Sendo assim, não basta estar na escola. É preciso garantir educação de qualidade para todos os alunos, inclusive para os que têm necessidades educacionais específicas, decorrentes de deficiências, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento. Evidentemente, as diferenças peculiares que estes sujeitos apresentam para lidar com o conhecimento, em uma escola que precisa mudar para atender a demanda dos alunos, torna explícita a impossibilidade de desenvolver uma boa proposta inclusiva e educação de qualidade sem recursos de apoio, como os proporcionados pela Educação Especial. De acordo com as propostas oficiais, ela pode subsidiar atendimento às necessidades dos alunos como também ajudar a escola a refletir sobre seu cotidiano escolar.

Para o estudante público alvo da Educação Especial (PAEE) aproveitar plenamente da escolaridade no contexto da escola comum, toda a escola precisa ser revista, pensando a partir da eliminação de barreiras para toda a comunidade escolar. É necessário, além disso, um sistema de suportes específico. “Este sistema de suportes (material, pessoal e de conhecimentos) inclui os serviços especializados da Educação Especial” (Glat, 2007, p. 10), atualmente proporcionados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008).

Nessa vertente, Correia (2001, p. 126) argumenta:

Claramente, tentar implementar um modelo inclusivo sem considerar serviços de apoio adequados que, como disse, dêem lugar a uma educação apropriada, é a mesma coisa que fomentar o insucesso, que impedir o aluno de alcançar níveis de sucesso consentâneos com as suas capacidades.

Concebendo tais aspectos, “para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares” (Glat, 2007, p. 16) e nessa vertente, é possível perceber o currículo como um guia que expressa as expectativas e a

intencionalidade para as práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar.

Zabalza (1992, p. 12) aponta uma definição clássica de currículo, estabelecendo-o como

[...] o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções.

É neste espaço de criação de tais propostas que se explicitam as concepções de educação que aqueles que participam da tessitura do currículo têm e que acabam norteando as práticas educativas. Cada escola, ainda que esteja sob o regimento das mesmas normas e propostas pedagógicas, têm práticas educativas diferentes, logo, concebem seus currículos cada qual com suas características peculiares. O currículo é elemento integrante da parte administrativa e pedagógica da escola, uma vez que estão inter-relacionadas.

Entretanto, mesmo a mudança proposta por meio do currículo tem suas limitações.

[...] a mudança curricular é uma condição necessária para realizar uma reforma educacional que aspire a melhorar a qualidade da educação. No entanto, seria uma ingenuidade pensar que isso pode ser conseguido simplesmente com a modificação do currículo estabelecido. Este é apenas o primeiro passo, necessário e importante, mas nada mais do que o primeiro passo, de uma dinâmica de mudança que implica todo um conjunto de atuações coerentes e inter-relações em várias frentes: formação dos professores, materiais didáticos e curriculares, equipamento e instalações, condições de trabalho, organização e funcionamento das escolas, avaliação, serviços de apoio etc. (Coll, 1999, p. 32).

Os limites de uma mudança curricular podem ser entendidos até mesmo por meio de uma melhor delimitação do que vem a ser o conceito de currículo. Alguns autores, como Stenhouse (apud Coll, 1999, p. 45) entendem que um currículo é “uma tentativa de comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado à prática”.

Nesta perspectiva, Stenhouse (apud Coll, 1999) defende que tanto a descrição do projeto educativo como o que acontece em sala de aula pode ser entendido como currículo. No entanto, é preciso gerar alguns esclarecimentos sobre qual vem a ser a extensão do currículo. É evidente que há uma relação entre o projeto e sua aplicação, mas ao considerarmos o currículo dessa maneira tão ampla, ele acaba “abrangendo a totalidade de elementos da educação formal, perdendo assim seu caráter específico e também sua operacionalidade” (Coll, 1999, p. 46). O autor ainda ressalta: “resulta difícil admitir que a análise empírica daquilo que realmente acontece nas salas de aula possa ser reduzida ao desenvolvimento ou aplicação do currículo...” (Coll, 1999, p. 46).

Considerando os aspectos envolvidos na escola e concebendo o currículo como um guia que expressa as intenções, os objetivos da educação, o que, como e quando ensinar e avaliar, assim como entendendo que quando a escola se abre para uma educação que considere as necessidades coletivas e as individuais dos alunos, torna-se evidente uma reorganização da escola, tanto em termos de **intenções** (por meio das metas que pretende alcançar) como por meio das **ações** (as mudanças administrativas e pedagógicas, ou seja, as práticas que faz visando atingir àqueles alvos).

Esse panorama sobre as características da escola culmina na escrita do Projeto Político Pedagógico, que é a expressão documental da organização escolar. Ainda que desprovido da perspectiva de retratar fielmente o que se faz na vivência da escola, pode-se dizer que ele expressa informações pertinentes e relevantes sobre o contexto que retrata. Mais que isso, demonstra como o grupo escolar concebe sua organização pedagógica. Prever a

mudança na organização escolar e relatar isso em termos de Projeto Pedagógico é um passo importante na construção da escola inclusiva.

Oliveira (2004, p. 79), argumenta:

A proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender às diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas [...] Falar em uma educação inclusiva é, exatamente, tocar nesses aspectos nevrálgicos da organização, estrutura e funcionamento de todo o sistema educacional.

No entanto, alguns obstáculos são pensados neste contexto não só em relação à proposição e viabilização da escola inclusiva, mas, até mesmo, às dificuldades que muitos profissionais da educação encontram para a construção coletiva dos Projetos Pedagógicos bem como a pouca compreensão acerca de sua importância. Segundo Cervellini (2008, p. 10) “a discussão do Projeto Pedagógico muitas vezes se caracteriza como uma obrigação, não mobilizando o interesse coletivo da escola, especialmente dos professores, que justificam o excesso de trabalho e baixos salários”.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, (LDBEN, 9394/96), reitera-se a importância das escolas repensarem sobre seus Projetos Pedagógicos. Na realidade, a LDBEN 9394/96 torna a elaboração desse documento uma exigência legal por meio do Art. 12, presente no título IV, uma vez que até a redação desta legislação, não era prática da maioria das escolas públicas ter seu próprio Projeto. Cervellini (2008) aponta que, anterior a LDBEN, existiam regimentos e planejamentos comuns a todas as escolas geralmente confeccionados por órgãos centrais, propondo que as escolas tivessem uma estrutura interna

de funcionamento semelhante, embora apresentassem características e contextos diferentes.

Conforme legisla a LDBEN (9394/96):

Artigo 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema terão a incumbência de: I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica (Brasil, 1996, s.p.).

Assim, a concepção de uma escola autônoma, onde os profissionais participam da construção do Projeto Pedagógico e o fazem na perspectiva de uma educação para todos, coerente com as premissas dos outros artigos da mesma lei (9394/96) que abordam a democratização do ensino e a busca pelo acesso e permanência, foi uma necessidade diante da qual as escolas brasileiras se depararam.

Os saberes exigidos pela contemporaneidade e a compreensão de que as escolas precisam se comprometer com as necessidades específicas de seus alunos torna urgente o desenvolvimento da autonomia de cada instituição escolar, uma vez que “a autonomia da escola é fator fundamental para a construção da escola inclusiva, pois torna o aluno sujeito e ponto central das intervenções, priorizando ações que facilitem seu acesso e permanência, com o objetivo de garantir a busca pelo sucesso escolar” (Oliveira e Profeta, 2008, p. 86).

Desta forma, a concepção da organização pedagógica autônoma, atrela-se à construção e metas estabelecidas por meio do Projeto Pedagógico. É importante destacar que ao tomar forma de um documento escrito, os ideais e metas debatidos pela comunidade escolar, ganham caráter de **concepções** que a escola tem sobre sua organização pedagógica. Assim, conhecer dados sobre as escolas que têm em seu alunado pessoas com deficiências, altas habilidades ou transtornos globais de desenvolvimento, considerando este viés documental, recai sobre as **intenções** da escola, sobre o que ela expressa como metas e intenções para sua realidade escolar. É preciso considerar que no Projeto Pedagógico

há limites sobre os elementos que fornece sobre o cotidiano escolar. No entanto, a relevância de investigações com base nestes documentos se justifica com as pesquisas realizadas por autores como Pacheco (2007) e Stainback (2004), que têm experiências na construção de propostas de escolas inclusivas. Em seus relatos de pesquisa, mostram que as escolas com experiências de inclusão passaram pela reorganização pedagógica de suas instituições. Acolher todos os alunos numa perspectiva que valorize as diferenças faz que a escola repense suas intenções, logo, também suas opções metodológicas.

Nessa vertente, Oliveira (2008, p. 150), reforça que:

Falar de uma escola inclusiva, aberta à diferença e atenta às necessidades de todos os seus alunos, impõe à equipe escolar, quase que obrigatoriamente, uma reflexão profunda sobre toda a organização da escola e de suas possibilidades concretas de proporcionar o acesso, para todos, dos bens culturais produzidos pela humanidade e traduzidos nos diferentes componentes curriculares.

Sabemos, no entanto, que a inclusão, além das mudanças do ponto de vista técnico ou das estratégias e métodos de ensino, exigem mudanças atitudinais (Zabala, 1998) dos profissionais da escola que muitas vezes não perpassam o texto escrito. Mesmo as questões técnicas expostas em cada projeto, ou mesmo naqueles nos quais não há presença dessas previsões de mudança, tais questões pontuais são insuficientes para lidar com o processo de inclusão escolar.

Portanto, conscientes de que podemos não encontrar nada explícito no Projeto Pedagógico que demonstrasse uma proposta de educação inclusiva, mas indicativos que mostrassem que a escola valoriza ou não as diferenças, faz-se necessário olhar para a gestão como um todo, a fim de perceber se determinadas opções na organização da escola podem colaborar para a construção de uma escola aberta às diferenças, e apesar de não serem exclusivas para

os sujeitos atendidos pela Educação Especial, poderiam favorecer a todos. De modo que todos, tendo características de deficiências, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento, pudessem estar incluídos nas práticas propostas.

É preciso lembrar que a mudança de cunho apenas documental não é suficiente, mas pode desencadear o processo de mudança. Para tanto, a Proposta Pedagógica pode fornecer elementos que ajudem a compreender se a escola tem abertura ou não para receber as diferenças.

### **O PPP: gestão, participação e aprendizagem**

#### O PPP: ELEMENTOS DE UMA GESTÃO ESCOLAR INCLUSIVA

Correia (2001, p. 128) aborda que a escola inclusiva, “além dos acessos físico e social, quer também permitir ao aluno um acesso acadêmico, partilhado com os seus pares”, além de pretender “dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características”.

Libâneo (2001, p. 65) ressalta que “não é possível a escola atingir seus objetivos e suas propostas curriculares sem formas de organização e gestão”. Nesse sentido, apresenta argumentos para justificar a necessidade da revisão da escola globalmente, sendo preciso compreendê-la no contexto da educação inclusiva. O autor ainda defende que “há relação entre o que acontece no contexto da organização escolar e o que acontece nas salas de aulas”.

Portanto, para que a educação inclusiva cumpra seu papel e o aluno tenha a possibilidade de acesso, tanto ao meio social que a escola proporciona como ao meio físico, e sucesso acadêmico, é preciso que alguns aspectos importantes da Organização Pedagógica de uma escola, especialmente quando intenciona ser inclusiva, sejam analisados e revistos. Entre os quais destacamos:

- A participação coletiva da comunidade escolar na busca da construção de uma escola adequada e todos;

- A forma como as diferenças são vistas e como estão previstas de serem trabalhadas na escola;
- Quais são os direitos e os deveres de cada um dos membros da escola;
- Como a instituição concebe e aplica os métodos de avaliação;
- Como o espaço físico é organizado, considerando se há barreiras arquitetônicas ou se o espaço permite a convivência entre todos os alunos, de modo a poderem trocar experiências;
- Como se organiza a rotina de sala de aula;
- A abertura da escola em realizar projetos interdisciplinares ou mesmo de organizar a metodologia de ensino de forma diferenciada;
- Qual a priorização de materiais pedagógicos que a escola faz.

Alguns destes aspectos não requerem uma modificação específica em decorrência da existência de estudantes público alvo da Educação Especial, mas expressam pontos importantes da organização pedagógica que devem ser visitados em uma escola com intenções inclusivas, não para modificar ou oferecer meios e recursos diferenciados apenas, mas para que a educação proporcionada possa ser gradativamente de qualidade a todo o alunado. Esta deve ser uma meta pedagógica da instituição e não meramente o cumprimento de determinações legais. Nesta vertente, é possível questionar: O que a escola, em sua globalidade e que pretende ser inclusiva, precisa?

Machado e Labegalini (2007, p. 17) defendem que,

Ao invés de discutir em que medida a escola se ajustará ao texto legal, procuramos destacar que o ordenamento interno das escolas na busca da construção da cidadania e da inclusão dependerá não só das virtudes advindas do texto legal ou será impedido pelos seus vícios, mas da reconstrução de relações que entre si estabelecem professores, alunos e conhecimento.

Diante das leis que asseguram o acesso de todos à escola, inclusive de estudantes atendidos pela Educação Especial, é preciso ressaltar qual é a proposta educacional para viabilizar não só a entrada, mas a permanência e a aprendizagem desses sujeitos no ambiente escolar.

A escola inclusiva parte do pressuposto que o indivíduo pode ter uma deficiência, mas isso não significa que ele seja “incapaz de aprender”; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos.

Omote (1990, p. 277) também defende essa compreensão teórica ao considerar que

A deficiência não pode ser concebida simplesmente como um atributo inerente à pessoa reconhecida e tratada como deficiente. É uma condição que emerge da interação entre pessoas portadoras de determinados atributos e o meio social que interpreta como sendo desvantagens as variações no comportamento e na capacidade que decorrem da presença de atributos.

Essa concepção de deficiência explicitada pelo autor tem como fundamento o modelo social de deficiência. Nesse âmbito, a incapacidade não é apenas atributo do sujeito, mas sim um conjunto complexo de condições, criadas pelo ambiente social, que também pode proporcionar a visualização das capacidades.

Diferentemente das perspectivas tradicionais que consideravam apenas as dificuldades centradas na pessoa, suas qualidades e potencialidades, menosprezando a relevância dos contextos, as novas perspectivas sobre Educação Inclusiva apontam que os esforços de inovação devem ser direcionados não para o aluno, mas sim para o currículo. As dificuldades escolares podem ser manifestas, portanto, por qualquer estudante, em diferentes momentos da sua trajetória escolar relacionadas com os processos de aprendizagem, requerendo mudanças pedagógicas (RODRIGUES, 2007).

Essa citação não exclui a necessidade de estimular o desenvolvimento do aluno na aprendizagem ou seu crescimento em outras áreas. Proporcionar esse desenvolvimento é fundamental, o que não se confunde com uma educação propedêutica cujo único intuito seja “preparar” o aluno para um nível adequado de desenvolvimento que o possibilite estar na escola “regular” e só a partir dessa prontidão garantir seu ingresso.

Nessa direção, a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais trouxe muitas contribuições e, da perspectiva proposta por uma educação inclusiva, acarreta mudanças de esfera conceitual, política, além de gerar revisões na operacionalização deste processo, com significativas consequências para o currículo. A proposta, portanto, é deixar de pensar no aluno como a origem de um problema em que se exige dele que se adeque a padrões de normalidade, para propor aos sistemas de ensino e às escolas o desafio de construir condições para atender com qualidade à diversidade de seus alunos.

Em se tratando de questões educacionais, a retórica ou a legislação não dão conta de abranger, por completo, os problemas e tensões gerados, uma vez que a educação é um fenômeno com base na constante práxis e relação entre educadores e educandos bem como com toda a comunidade educacional. No entanto, Oliveira (2006), ao abordar questões da educação inclusiva, defende que os fundamentos legais podem ser também instrumentos que estimulam o início da transformação educacional.

Diante da proposta de educação para todos, logo, da inclusão escolar, é preciso romper com interpretações equivocadas a respeito da diversidade, onde coexistem forças e interesses que visam manter a exclusão, bem como combates às atitudes exclusivistas. Não diferente, a inclusão se ocupa em denunciar as atitudes discriminatórias, em especial no âmbito escolar, onde a Educação Especial se insere como espaço de luta e transformação em busca de mudar os determinantes geradores de opressão (Oliveira, 2006).

Para tanto, de acordo com a autora,

É exatamente nesse contexto que os **aspectos legais** se tornam instrumentos de transformação, porque nos permite avançar na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola ou de ações clínicas exercidas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, resistindo ao embate do capital e às suas imposições excludentes (Oliveira, 2006, p. 255, grifo nosso).

Assim, apesar da pertinência da legislação nacional para avanço e visibilidade dos direitos dos grupos excluídos e das diretrizes para contextualizar como a educação brasileira “*pensa*” a inclusão, é preciso encontrar meios para a operacionalização desse processo. O que nos falta, agora, é lidar com a difícil transposição da lei para a prática.

Não se trata apenas de permitir ou conceder, seja do ponto de vista legal ou o das práticas, a inserção de alunos com deficiência nos contextos comuns do ensino regular; trata-se do re-fazer, do re-visitado e do re-construir novos espaços de aprendizagem que, mesmo sendo diferentes, sejam comuns, sejam compartilhados (Oliveira, 2006, p. 256).

Uma vez apresentado o respaldo legal, por meio das diretrizes pedagógicas e da discussão sobre as proposições para o currículo para que a educação seja progressivamente proporcionada a todos, expomos a seguir uma reflexão teórica acerca dos dilemas para que a inclusão escolar se efetive. Em seguida, apresentamos os esclarecimentos sobre como concebemos a Organização Pedagógica e seus componentes.

## OS DILEMAS DA INCLUSÃO ESCOLAR E DA ESCOLA INCLUSIVA PARA PROMOVER PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM DE TODOS

Apesar das leis que justificam a urgência e relevância da educação para todos, a transposição dessas premissas para a prática não se efetua de forma tranquila. Marchesi (2001, p. 95) ressalta que a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial na escola regular “não está isenta de problemas e que é imprescindível realizar mudanças profundas para conseguir escolas abertas para todos”. Para tanto, a inclusão se vê diante de questões problemáticas em seu entorno e que Norwich (*apud* Marchesi, 2001) definiu como “dilemas”.

Nessa concepção, o dilema pressupõe uma escolha entre várias alternativas que apresentam aspectos positivos e favoráveis diante das quais é necessária uma opção. “A dificuldade principal para abordar um dilema é que as diferentes opções a considerar apresentam um risco real que os resultados obtidos sejam negativos” (Marchesi, 2001, p. 95).

Da mesma forma, a inclusão escolar vem enfrentando dúvidas e posicionamentos diferentes em sua operacionalização. Há posicionamentos que defendem a inclusão total dos alunos, ou que defendem que o excesso de diferenciação do ensino pode ser prejudicial e criar salas especiais segregadas dentro da sala comum. Há também linhas que defendem que incluir um aluno sem ter os meios e os suportes necessários para fazê-lo crescer de acordo com suas possibilidades e necessidades, também é prejudicial, porque espera que o aluno se adeque às atividades sem o apoio necessário, o que não deixa de ser uma forma de exclusão.

Norwich (*apud* Marchesi, 2001, p. 95) definiu alguns dilemas como principais:

1. **O dilema do currículo comum:** um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos seus colegas?

2. **O dilema da identificação:** a identificação dos estudantes público alvo da Educação Especial ajuda-os ou, pelo contrário, marca-os negativamente?

3. **O dilema da integração:** uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende mais na classe regular ou numa classe especial com mais apoios?

Todos esses dilemas são provocativos e geradores de questões inquietantes acerca da inclusão, reforçam tanto a dimensão da busca pela igualdade quanto lidam com a existência e impossibilidade de negar a diferença.

Englobando a discussão como um todo, os dilemas se entrelaçam e culminam na dificuldade da operacionalização da inclusão. Apesar de hoje a orientação legal não permitir uma sala especial segregada, porém com apoios ou frequentar uma sala comum, ela determina a visão acerca dos conteúdos curriculares e da forma de trabalhá-los. Os três dilemas estão inter-relacionados: em ordem decrescente podemos questionar, quando a escola recebe seu estudante na sala regular, como será possibilitado o acesso dele aos conhecimentos pertinentes a sua idade e suas necessidades? Esse processo decorrerá de suas reais necessidades ou de sua nomeação como público alvo da Educação Especial?

Começando pelo terceiro dilema, que expõe o ponto nevrálgico sobre a diversidade nos contextos comuns e regulares da educação, abordando a permanência desses alunos na sala regular com aproveitamento e aprendizagem, a Educação inclusiva estabelece como conceito:

um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e **remoção das barreiras para a aprendizagem** (Glat, 2007, p. 16, grifo nosso).

Nesse sentido, o dilema está em considerar se esse processo, ao ser colocado em prática, realmente trará benefícios aos que dele

forem alvos. Rodrigues (2003, p. 95) chama a atenção que “interessa, pois, refletir sobre o que é, em termos curriculares, psicológicos e sociais, estar incluído na escola”. Dessa forma, o autor expõe ser fundamental um sentimento de pertença ao grupo diante do qual o aluno está sendo inserido. “Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

O dilema se insere justamente no sentimento de adequação que o sujeito pode sentir tanto na classe regular como em um ambiente segregado. Para superar tal processo nos colocamos diante de uma realidade em que há muitas premissas, mas para efetivamente possibilitar a inclusão será fundamental o crescimento em termos de equiparação de oportunidades. Para Oliveira (2006),

Inclusão, nesse sentido, é garantir a todos o acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, acolhendo a diversidade humana, aceitando as diferenças individuais e realizando um esforço coletivo para a equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. A sociedade inclusiva é aquela que reconhece a diversidade, a respeita formalmente e a ela oferece *respostas com qualidade*, para que possamos caminhar na direção da *transformação* das relações sociais (Oliveira, 2006, p. 264).

Reconhecer a diversidade e caminhar rumo a uma transformação das relações da sociedade para que possamos pensar em uma educação de fato inclusiva; esse é o veredicto que determina que sem respaldo social a inclusão escolar não tem razão de ser. Ainda concordando com Rodrigues (2003, p. 91): “uma escola inclusiva numa sociedade que não o é não parece realmente possível e menos ainda desejável dado que, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido”.

A inclusão, para acontecer, precisa encontrar respaldo tanto na sociedade que valoriza a diversidade presente em todos os setores (inclusive no educativo e no mundo do trabalho), quanto precisa do suporte na escola que também reconhece e valoriza a diferença e dela faz uso como enriquecimento do processo. Também na escola, é preciso a coerência entre o que se espera do aluno e suas necessidades para não falsear o processo.

As soluções nem são simples nem otimistas, uma vez que os alunos com necessidades especiais só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados. Caso contrário, da inclusão passamos à *exclusão funcional*, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos (Correia, 2001, p. 125).

Para viabilizar esse processo, entramos em contato com outro dilema, o do currículo comum a todos os alunos. Em conformidade com os diferentes ritmos e possibilidades de aprendizagem, é preciso considerar o que se espera para cada aluno, quais são seus interesses e necessidades. Mas como ficam os conteúdos estabelecidos para que todos os alunos aprendam? As pessoas atendidas pela Educação Especial não os contemplarão? Sobre esse impasse, Glat (2007) vai mais a fundo e ressalta a necessidade de a escola lidar com essa questão não apenas “curricularmente”, mas pensando a escola em sua totalidade.

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Para acolher **todos** os alunos, a escola precisa, sobretudo, **transformar suas intenções e escolhas curriculares**, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (Glat, 2007, p. 16, grifo nosso).

Miralha (2008) propõe que as pessoas público alvo da Educação Especial apresentam necessidades específicas e que em muitos momentos o processo de inclusão tem valorizado apenas a matrícula e não o atendimento às Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) e tal fato está diretamente relacionado com as opções curriculares, desde conteúdos, métodos de ensino. De acordo com Torres, citada por Miralha, as NEBA

constituem-se em conhecimentos teóricos e práticos, em destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, são indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas dificuldades gerando, necessariamente, uma revisão do currículo adotado pela escola (Miralha, 2008, p. 29).

Convém apontar o posicionamento de Rodrigues (2003) acerca do dilema do currículo. Para este autor, o processo de diferenciação curricular coerente com a proposta inclusiva pressupõe levar em consideração que os alunos têm pontos de partida diferentes para a aprendizagem, bem como percursos distintos para desenvolvê-la e nesse processo ainda podem atingir patamares de objetivos e competências diferentes.

Nesse sentido, o que se modifica não é apenas um diferente percurso para atingir um mesmo objetivo final. A questão é: existe a necessidade de diferenciar também os objetivos, considerando as necessidades básicas de aprendizagem dessas pessoas? Rodrigues (2001) aponta que o limite para a diferenciação é encontrado nos conteúdos mínimos da escolaridade básica, uma vez que muitos autores apontam que não é aceitável que alguns conteúdos ou competências não sejam atingidos.

Já Miralha (2008) aponta que é necessária uma visão ampla da escolarização básica, como uma aprendizagem realizada ao longo da vida, especialmente para as pessoas PAEE, considerando como parâmetro não os anos de escolaridade, mas a aprendizagem efetiva, fundamental para o indivíduo exercer competentemente sua cidadania. Assim, ainda há a questão: até que ponto o currículo

pode diferenciar-se sem discriminar os grupos que não se favorecem dessa educação tradicional?

Em relação a esse processo de diferenciação, ele apenas é possível quando há a consciência de que a diversidade chegou à escola. E neste aspecto, não há como negar as necessidades educacionais especiais, muitas decorrentes de causas passageiras, mas outras também decorrentes de deficiências, de quadros permanentes. Isso não significa a incapacidade, mas a exposição de uma limitação real.

A expressão designada “necessidades educacionais especiais” (NEE) foi criada com o intuito de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades da pessoa, “não no seu todo defectológico. Procurou, assim, retirar um estigma de deficiência, mas não deixou de, por sua vez, rotular (ainda que com outro rótulo) os alunos que eram identificados como tendo dificuldades” (Rodrigues, 2003, p. 93).

No entanto, há vertentes que compreendem que, por abranger as dificuldades no contexto escolar, o foco não está na deficiência propriamente dita, mas na forma como a educação se organiza para receber esse sujeito, o que pode favorecê-lo ou não.

No próprio conceito de *necessidades educacionais especiais*, apresentado pela Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 podemos observar a tentativa de ampliar o foco de análise e interpretação das dificuldades escolares que podem, sim, serem provenientes de determinados quadros de deficiência, mas que só poderão ser identificadas *durante* o processo educacional e não *fora* dele; ou seja, a questão não é a deficiência em si, mas as condições que são oferecidas para o pleno desenvolvimento do sujeito (Oliveira, 2006, p. 261).

Dessa forma, torna-se pertinente falar no contexto das necessidades educacionais especiais uma vez que elas podem indicar alterações a serem feitas nos ambientes onde os sujeitos estão inseridos.

A despeito dos avanços nos serviços da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado ocorrer nomeadamente para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, onde a identificação dessas condições é fundamental até mesmo para a garantia desses serviços, há que se considerar um outro aspecto sobre essa designação. Rodrigues (2003) cita que alguns estudos com alunos que requeiram essas necessidades educacionais especiais mostram certo desconforto com a sua identificação como tais, pela visibilidade que essa designação traz e definição das relações com seus pares.

Em suma, a inclusão escolar e a educação sempre trarão muitos dilemas em seu entorno. As instituições escolares que têm uma gestão que caminha em busca de respostas inclusivas para o acesso de todos os alunos a essas comunidades, precisam readequar e lidar em seu interior com as tensões geradas destes dilemas e fazer as opções favoráveis a seu alunado, o que gera mudanças na organização pedagógica da escola como um todo, em especial de seu Projeto Pedagógico.

As escolhas feitas para compor o texto do Projeto Pedagógico demonstram o que a escola deseja transmitir acerca de sua prática pedagógico-administrativa ou mesmo o que está no ideário da comunidade escolar. Um ponto a ser considerado na análise, portanto, são as intenções que a escola expõe no Projeto Pedagógico por meio da priorização das informações que apresenta. Iniciando pelas intenções, uma revisão da gestão escolar e da proposta Político Pedagógica da escola são aspectos fundamentais para alcançar uma prática de ensino de qualidade para todos os alunos. A mudança de cunho apenas documental não é suficiente, mas pode desencadear o processo de mudança. Para tanto, a Proposta Pedagógica pode fornecer elementos que ajudem a compreender se a escola tem abertura ou não a receber as diferenças.

O princípio da inclusão implica uma **reestruturação** bastante significativa **da escola** e do **currículo**, no sentido de permitir a todos

os alunos uma aprendizagem em conjunto alicerçada num ensino de qualidade que venha a produzir melhores resultados. E quando falamos em inclusão estamos a falar numa reestruturação bastante significativa do nosso sistema, reestruturação essa que terá fundamentalmente de apoiar-se num conjunto de pressupostos dos quais destacamos quatro ou cinco essenciais (Correia, 2001, p. 128).

Entre esses pressupostos estão: as Atitudes, Formação, Colaboração e Recursos, citados anteriormente. Em relação à reestruturação da escola, isso pode ser percebido por meio dessas quatro vertentes. Em relação à mudança curricular, consideramos para a análise parâmetros (Coll, 1999) que fazem referência sobre **o que** a escola ensina, **como** ensina e **quando** ensina.

Em uma perspectiva de educação inclusiva, é preciso estabelecer que:

Os conhecimentos, habilidades e valores a serem alcançados pelos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser os mesmos propostos para os seus colegas, variando, todavia, o apoio que cada aluno deve receber em face de suas peculiaridades e os critérios de aquisição que forem mais convenientes para serem considerados nos processos de avaliação educacional. Estes aspectos devem constar na proposta pedagógica de cada escola (Coll, 1999, p. 59).

Nesse sentido, a educação das pessoas PAEE requer, em termos de currículo e avaliação que se priorize a funcionalidade, buscando “mecanismos úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais, o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade” (Coll, 1999, p. 69).

## EXPECTATIVAS SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com as Diretrizes para a Educação Especial, a premissa básica é que, ao construir uma escola inclusiva deve-se

garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização tem que proporcionar a todos os indivíduos para que, em uso destes, possam ser capazes do exercício da cidadania. As experiências práticas de inclusão ocorrem baseadas nas intenções que se tem para o processo educativo. Assim, em busca de uma escola inclusiva, é preciso rever as concepções e objetivos que norteiam as práticas educativas, ou seja, que organizam a escola pedagogicamente. Nesse contexto, o que expressa as intenções para a educação, explicita seus objetivos e busca meios para efetivá-los é o Currículo Escolar, uma das vertentes principais na construção de uma escola inclusiva. Após os princípios elencados na letra da lei, as propostas curriculares visam transpô-los para a educação.

As premissas definidas em lei precisam ganhar operacionalização nas escolas por meio da revisão na organização pedagógica destas, cujo ponto principal engloba as propostas curriculares. “Quando uma escola decide priorizar as várias necessidades dos alunos, é necessária uma reorganização global da escola. Isso envolve os professores trabalharem para melhorar e otimizar suas habilidades e atitudes. Um currículo é criado em vários níveis” (Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson, 2007, p. 99).

Uma vez que o interesse é analisar como se operacionaliza a organização pedagógica da escola diante da inclusão de alunos com NEE, acreditamos que essa mudança perpassa pelo currículo, que se materializa enquanto documento como parte integrante do Projeto Pedagógico. De acordo com a citação de Pacheco, ainda que a mudança seja em nível maior, cada educador da escola pode contribuir para o processo de criação curricular e logo, auxiliar em uma organização pedagógica da instituição mais coerente com o alunado.

Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson (2007, p. 99) ainda ressaltam que:

Um currículo é um tipo de plano detalhado para os alunos, para suas famílias e para seus professores, mostrando-lhes o que se encontra à frente em relação ao trabalho escolar. Um currículo deve refletir o

fato de que os alunos são diferentes uns dos outros e têm necessidades diferentes. O currículo precisa enfatizar o crescimento emocional, assim como as habilidades sociais e de comunicação de todos os alunos, além de seus objetivos acadêmicos.

Em relação ao seu conceito, Silva (1990) expressa que o currículo é um documento que expõe um processo de criação e transmissão do conhecimento escolar. Para tanto, exige que este conhecimento seja selecionado e organizado. Por outro lado, Coll (1999) defende que o currículo é mais do que apenas uma lista de conteúdos. É um documento com o objetivo de ser efetivado na prática. Nesse sentido, estabelece-se como o “projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são os principais responsáveis pela sua execução” (Coll, 1999). Assim, é necessária a discussão do currículo como um documento que objetiva ser operacionalizado na prática.

Planejar o currículo significa, portanto, escolher os conteúdos bem como organizar as experiências e situações que garantam a aprendizagem do aluno, exigindo modificações também nas metodologias de ensino.

Diante disso, ao organizar a proposta pedagógica de uma escola que se propõe realmente inclusiva, é pertinente considerar, portanto, as proposições que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) apontam, visando compreender quais conteúdos devem ser priorizados, em cada uma das disciplinas da Matriz Curricular, para que todos os alunos alcancem o entendimento das grandes questões humanas. Mesmo assim,

Não se trata de começar um currículo novo, nem de inventar um currículo original. Trata-se, sim, de rever o currículo adotado na escola, com uma visão crítica dos parâmetros que o estão direcionando para ir fazendo, gradativamente, os ajustes e as reorientações necessárias, sempre na direção pretendida – de compreensão de mundo (Brasil, 1999, s.p.).

Nessa perspectiva, os educadores devem ser os grandes atores da organização curricular da escola porque são eles que podem conceber e concretizar um trabalho coerente e compatível com o que é esperado da educação escolar. É possível perguntar, portanto, se a mudança curricular pode viabilizar a abertura da escola para o acesso de todas as pessoas e para proporcionar à comunidade escolar em geral a convivência e a aceitação da diferença, atendendo às peculiaridades de seu alunado.

De acordo com Bruno (2002, p. 109),

A educação não está preparada nos moldes atuais para incluir o aluno com deficiência porque geralmente privilegia as disciplinas e conteúdos curriculares desconectados com a realidade sociocultural, adquirindo características de uma educação básica escalonada e seletiva.

A aprendizagem em uma escola inclusiva, portanto, requer um olhar mais fundamentado sobre a flexibilização dos conteúdos definidos, as formas de ensinar e sobre o processo de avaliação realizado exatamente para que seja acolhedora de todos os alunos. Em suma, não há como falar de inclusão e deixar de reconhecer que ela acarretará consequências para o currículo. Sabe-se que as diferentes deficiências acarretam nas pessoas dificuldades motoras, sensoriais, mentais, entre outras. Assim, dependendo das prioridades dos objetivos curriculares e educacionais propostos por cada escola, será possível identificar elementos que contribuirão ou não para um aluno ser incluído nesse ambiente. Em decorrência disso, a discussão sobre currículo comparece e é pertinente quando se fala no anseio de consolidar uma educação inclusiva.

Na mesma vertente, Poker (2008) salienta que a inclusão compreende a relevância de um currículo ajustado no intuito de favorecer uma resposta educativa adequada às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive os que têm deficiência, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Complementando esta ideia diante da inclusão, Poker (2008, p. 169) elenca as principais características de um currículo que se pauta na inclusão: “flexibilidade, trabalho cooperativo, dinamicidade, uso de recursos alternativos e avaliação contínua. Focaliza a interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais que são propiciadas pelo sistema educacional”.

De fato, a inclusão requer uma mudança em uma esfera interacionista que revê o meio educacional considerando as necessidades dos alunos, ao mesmo tempo estimulando-os segundo suas potencialidades. Gavioli (2006, p. 18) defende que:

A inclusão representa uma mudança radical para a escola e a sociedade. O modelo centrado nas dificuldades da criança, em que não se assume que a escola precisa mudar, mas que é preciso adaptar a criança, trabalhar os seus “defeitos” que originam suas dificuldades, é incompatível com o modelo social da deficiência. Neste, a escola é que precisa mudar, removendo os obstáculos que criam e mantêm a exclusão.

Assim, um dos meios para combater a exclusão residiria no fato de a escola não responsabilizar as necessidades educacionais especiais da criança como empecilho para o processo educativo, mas pensar em possibilidades curriculares para atender tais peculiaridades.

De acordo com tais premissas, mudar as concepções sobre a educação e enxergá-la como direito de todos operacionalizada por meio de uma revisão do currículo, é o primeiro processo para superar idéias excludentes. Em consonância com essas ideias, Mantoan (*apud* Gavioli, 2006) ressalta que:

A escola reproduz a manifestação do controle exercido pela sociedade. Agrava a exclusão por intermédio da competitividade que “seleciona naturalmente” os seres humanos e os responsabiliza pelos seus fracassos escolares, não levando em conta as causas histórico-sociais. Não revê suas práticas pedagógicas, não muda;

espera que os indivíduos se adaptem a ela. Provê uma escolarização separada para os que têm deficiência, indiferente à humanidade desses seres.

É por meio das práticas pedagógicas realizadas em âmbito escolar que as experiências de inclusão podem ser percebidas e identificadas. As práticas favoráveis ou não começam a ser definidas por meio da intenção educativa exposta através do currículo de cada instituição.

Diante dos objetivos da educação nacional visando o acesso de todos à educação, a legislação propõe que os currículos das escolas devam ser reestruturados para que seja realmente possível efetivar a proposta de educação inclusiva.

O Artigo 59 da LDBEN que define que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, s.p.). Uma vez que a mudança na prática pedagógica requer que a transformação seja iniciada pelo currículo, há vertentes que defendem que ao realizar adequações curriculares para pessoas que requeiram qualquer tipo de necessidade educacional especial, a escola passa a criar vários currículos, uma vez que não é possível prever, de antemão, todas as adaptações de que estes alunos precisarão. Além disso, ressaltam que nada é mais excludente do que proporcionar atividades específicas para as pessoas com NEE e outras para o restante da sala. Entretanto, há que se considerar também que permitir o acesso de todas as pessoas à educação sem que se garantam adequações que contemplem as diferenças pode acentuar as práticas excludentes sob a forma do descaso ou do abandono de tais alunos na sala de aula.

Sobre isso, Stainback e Stainback (1999, p. 235) afirmam:

Isso não significa que os alunos previamente excluídos devam inicialmente se concentrar apenas na socialização em uma classe inclusiva. Desde o primeiro dia, todos os alunos devem estar

envolvidos em atividades interessantes, que valham a pena ser aprendidas, e que os envolvam ao máximo com seus colegas de aula. Não fazer nada ou realizar atividades isoladas, tediosas ou frustrantes pode levar qualquer aluno a não gostar do ambiente, ao rompimento e à rejeição inicial por parte dos colegas e dos professores.

Em resposta a isso acreditamos que a construção do currículo, coerente com a proposta de inclusão, deve contar com a contribuição da comunidade escolar. Ou seja, o currículo deve ser elaborado previamente considerando as características e necessidades dos alunos daquela realidade, esse é o mínimo necessário. Paralelamente a isso, ano após ano, deve-se realizar avaliações diagnósticas do alunado que recebe para gerar, diante das potencialidades e dificuldades dos alunos, o desenho curricular adequado para todo o grupo de estudantes.

É evidente que uma proposta como essa jamais pode ser fechada ou conclusiva apenas no início do ano letivo, mas que a partir de cada avanço, dificuldade ou progresso inesperado que os alunos realizarem possa ser revista ou reelaborada. Assim, o currículo não limitaria até onde o estudante pode chegar como consequência de sua deficiência ou das necessidades educacionais especiais que requer. Nesse processo, o aluno não deve ficar engessado apenas em atividades diferenciadas para ele em sala de aula previamente definidas pelo professor. O aluno também tem a possibilidade de expressar suas habilidades e capacidades se envolvendo com as atividades dos outros colegas da sala, conforme o seu interesse, mas existindo sempre, por parte da equipe pedagógica, incentivo e estímulo para esta participação.

A discussão sobre os aspectos pedagógicos que se alteram em decorrência da proposta inclusiva culmina na Organização Pedagógica da escola como um todo, com seus componentes curriculares, com seus atores e com sua documentação. Estes dois últimos pontos serão tratados a seguir, quando abordaremos sobre

a gestão escolar como contribuinte efetiva e relevante na inclusão que resulta na elaboração e escrita do Projeto Pedagógico da escola.

## BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Barroso (2003), ao tratar sobre a exclusão que já abordamos anteriormente, ressalta que muitos dos fatores que geram a exclusão podem ser intrínsecos à comunidade escolar, no tocante a questões relativas à organização de cada uma das instituições.

Ainda que (...) as modalidades de exclusão sejam determinadas por muitos fatores exógenos à escola (políticas educativas, economia e organização social), existem fatores endógenos que contribuem grandemente para sua existência e/ou para o agravamento dos seus efeitos. Entre esses últimos, são de destacar os fatores organizacionais, não só os que estão relacionados estritamente com o trabalho pedagógico, mas também os que estruturam a escola em seu conjunto, enquanto organização, e regem as relações entre os seus diferentes intervenientes (administração, professores, alunos e suas famílias) (Barroso, 2003, p. 27).

As mudanças precisam do respaldo externo para serem viabilizadas, mas a cada escola cabem as modificações internas complexas para que se evite excluir qualquer aluno do sistema, especialmente os que estão sendo incluídos aos poucos na comunidade educacional. Oliveira (2008, p. 130) ressalta que as escolas devem agir no intuito de impedir a exclusão, criando “condições favoráveis para o acolhimento e permanência de todos os alunos, lidando, inclusive, com as dificuldades da própria escola”. Nesse sentido, é pertinente trazer o posicionamento de Moreira e Leite (2000) sobre a importância de administrar a autonomia da escola,

[...] pois está também em suas mãos a responsabilidade de efetivar mudanças que impeçam o processo de exclusão e permitam construir,

verdadeiramente, uma escola inclusiva que dê respostas educativas à diversidade, sejam elas sociais, biológicas, culturais, econômicas ou simplesmente, educativas (Moreira; Leite, 2000, p. 14).

A inclusão se caracteriza como um fenômeno que rompe com as estruturas educacionais da forma como elas estão propostas. Sendo assim, é ineficaz pensar em contribuir com esse processo sem gerar uma modificação realmente significativa na escola. Cabe às diretrizes e leis darem o respaldo, mas é o trabalho pedagógico cotidiano, guiado por um planejamento próprio da escola, quem dará sentido e viabilidade ao processo inclusivo.

A inclusão educacional está diretamente relacionada à aceitação da diversidade em sala de aula, mas, para sua real instauração, é necessária a reorganização pedagógica e administrativa da escola, que, por sua vez, pode constituir-se em obstáculo ao processo, caso não aconteça de forma satisfatória. A falta de planejamento adequado das ações pedagógicas da escola pode comprometer a efetivação desse novo paradigma da escola inclusiva (Oliveira; Profeta, 2008, p. 81).

Em suma, a palavra chave desse processo é reorganização, ou melhor, repensar a atual organização. Por vezes, a inclusão exige mudanças e rompimentos com paradigmas e a inserção de ideias novas, até então não abordadas. Em muitos aspectos, é preciso aproveitar o rol de elementos positivos já existentes, oferecendo uma reestruturação. Todos os elementos que fazem parte desse processo requerem uma mudança global e ao mesmo tempo minuciosa e profunda. Chamamos tais elementos de Organização Pedagógica.

Organização, no sentido amplo, significa a unidade social que reúne pessoas que interagem entre si operando através de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. A organização é ação congregada entre duas ou mais

pessoas, em relação à qual a administração é subordinada (Guimarães, 2005, p. 66).

A inclusão requer uma reorganização da escola, mas quais são os elementos que, de fato, fazem parte dessa organização?

Acreditamos que toda escola tem pilares fundamentais e dois de maior destaque e que se complementam são o pedagógico e o administrativo. O pedagógico pode influenciar o administrativo e o estrutural e ambos podem afetar o pedagógico.

Nesse sentido, apesar de influenciadores da prática educativa, deixamos os aspectos puramente administrativos de lado mesmo sabendo que eles podem influenciar nas práticas educativas, como por exemplo: número de funcionários, remuneração dos professores, gastos da escola e etc.; para nos concentrar mais em aspectos da organização pedagógica, que em muitos momentos têm ligação com o setor administrativo. A escola é um todo indissociável em que os múltiplos fatores se influenciam, mas a compreensão sobre as questões pedagógicas, mesmo que geradas por outros fatores, são fundamentais para a compreensão e colaboração com o processo de tessitura da escola inclusiva.

Por Organização Pedagógica compreendemos um processo que engloba: os componentes curriculares mais gerais – o que a escola prioriza, quais são suas práticas pedagógicas, avaliação, métodos de ensino etc.; os atores envolvidos na organização – no caso, os gestores, como responsáveis por oficializar e dar sentido às proposições e necessidades dos docentes, pais e alunos em relação à proposta educacional da escola; e o documento que sintetiza e que resulta de todo esse processo, o Projeto Pedagógico, que contém toda a natureza pedagógica e administrativa da escola.

Nesse sentido, o processo inclusivo, para além da matrícula dos alunos PAEE, pode ser iniciado com a mudança no planejamento do ensino para o ano letivo, concebendo uma nova proposta pedagógica para as escolas, expressa documentalmente no Projeto Pedagógico.

As adequações devem constar do Projeto Político-Pedagógico da Escola, como documento norteador de princípios e ações a serem desenvolvidos para a modificação da escola e a construção de um sistema educacional realmente inclusivo, capaz de responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos. É através do projeto pedagógico que a comunidade escolar poderá estabelecer suas metas, a partir dos princípios definidores, e traçar suas linhas de ação, desenvolvendo um planejamento estratégico que prevê ações a curto, médio e longo prazo (Oliveira, 2008, p. 146).

Para tanto, é preciso identificar os limites, as possibilidades e qual a natureza de uma mudança desenvolvida a partir do Projeto Pedagógico.

**FINALMENTE: É PRECISO UM PLANO DE INCLUSÃO ESPECÍFICO?**

Durante algum tempo as ações educativas de vários sistemas educativos, fossem municipais ou estaduais, convergiam para a compreensão da necessidade de que as escolas elaborassem algo que funcionasse como um “Plano de inclusão”, a ser seguido quando houvesse alunos PAEE. Aos poucos, no entanto, vários profissionais começaram a perceber que este plano não deveria estar à parte do Projeto Pedagógico de cada escola, mas que a sua proposta político pedagógica deveria ser *toda* inclusiva, ou seja, pensar em todos os seus alunos, com ou sem deficiência, prever o que faria para lidar com as dificuldades de aprendizagem etc.

O que se espera, portanto, é que as escolas tenham, inerente em seu Projeto Político Pedagógico e em seu currículo, características de abertura a um ensino para todos e que por isso deve ser adaptável diante do alunado que encontra a cada ano, com suas especificidades. Dessa forma, ter uma escola aberta às diferenças não indica pensar nesta diferença como um todo, com a possibilidade de cair no equívoco de homogeneizar as diferenças, que mesmo entre si, são bastante específicas. Assim, o Projeto

Pedagógico não pode prever um tratamento igual para todas as diferenças. Ainda que a *priori* a comunidade escolar não saiba quais diferenças os alunos terão, o Projeto pode prever onde os profissionais terão a possibilidade de buscar apoio, quais práticas pedagógicas podem ser adotadas como subsídio à ação do professor, criando redes de apoio para o trabalho com o aluno, tanto em sala de aula como na escola.

Ainda como parâmetros, segundo o que consideramos relevante para a Organização Pedagógica de uma escola que se pretende inclusiva, elencamos: o Trabalho Coletivo, o Trabalho da Escola com as Diferenças, As Regras e Limites na Escola, A Avaliação, A Organização do Espaço Físico, A Rotina de Sala de Aula, Os Projetos Realizados, Uso de Materiais Coletivos e Disponibilização de Material Pedagógico pela Escola.

**O Trabalho coletivo:** analisando se há a previsão de uma participação democrática da comunidade escolar, englobando professores, famílias, gestores, demais funcionários, alunos para a elaboração dos planos da escola, bem como das prioridades, metas, problemas e possibilidades da escola para aquele período. Ou seja, o Projeto Pedagógico deverá explicitar: As decisões são centradas apenas no gestor ou contam com a participação de todos? O Projeto prevê o envolvimento do grupo escolar no cumprimento dos compromissos da proposta?

**Como a escola trabalha com as diferenças?** Entendemos este tópico sobre a forma como a escola se posiciona diante da diferença. Há no Projeto alguma referência sobre a diversidade dos alunos? A escola expõe como abordará as diferenças? Se sim, como prevê como tal fato ocorrerá? É preciso a busca por maiores informações sobre a forma que a escola lida com os problemas de aprendizagem e como atende, não apenas em sala de aula, mas em todos os segmentos, as diferenças individuais de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, em especial os que são PAEE.

**As regras e os limites na escola:** englobando a figura do professor, dos demais funcionários acerca do trato com os alunos,

analisando se existem regras de conduta ou convivência e o modo como preveem a disciplina.

**A avaliação.** Analisamos como a avaliação está exposta no Projeto Pedagógico. De que forma o Projeto descreve que a escola avalia os alunos e o próprio projeto? Que ações são repensadas através dos resultados das avaliações realizadas? Tais procedimentos podem favorecer a inclusão?

**A organização do espaço físico:** com o intuito de perceber como a escola prevê a disponibilização dos locais para o acesso das crianças e analisar se há a permissão para que todos dele usufruam. Além disso, verificamos se há a previsão de como se organizam o recreio e as atividades externas e se há a presença de barreiras arquitetônicas.

**Sobre a rotina de sala de aula:** verificando se há no Projeto exposição sobre como a escola concebe que devem ser tratados os conteúdos escolares, bem como as atividades previstas para trabalhar com as diferenças. Exposição, ainda, se há referências acerca da forma que a escola prevê as atividades quando há alunos com deficiência, se seguem a proposta da sala toda, se o aluno pode mostrar ao professor o que se sente capaz de fazer ou se é o professor quem escolhe a atividade dele. Expor se há atividades que permitam desenvolver a autonomia e criatividade dos alunos.

**Os projetos** que a escola realiza, considerando se são interdisciplinares e podem ser vinculados à vida dos alunos.

**Uso de materiais coletivos e disponibilização de material pedagógico pela escola:** mostrando se a escola permite o acesso dos alunos a eles para desenvolver solidariedade e responsabilidade pelos bens comuns além do desenvolvimento da autonomia.

A intenção é colocar em evidência que a proposta da escola para todos, logo, uma escola inclusiva, apresenta um rol de diretrizes, normas e regulamentos que ressaltam a emergência de repensar a educação permitindo mais do que a matrícula e querendo mudanças pedagógicas.

Omote (2004) concorda que temos uma construção teórica relevante sobre educação inclusiva nos discursos educacionais. O

que se busca, agora, é encontrar “debates baseados em argumentos cientificamente defensáveis com as evidências empíricas criteriosamente registradas” (Omote, 2004, p. 3) para que seja realmente possível avançar na construção do processo de inclusão escolar. É necessário analisar quais as mudanças introduzidas no cotidiano trazem contribuições efetivas para incluir todos os alunos, ou seja, é preciso estudar as experiências de inclusão, revendo em que medida tiveram êxito (e através de qual estratégia isso se deu) ou não.

### **Considerações Finais**

Alterar as intenções pode trazer significativas contribuições para o currículo, visando auxiliar na aprendizagem e na priorização dos conteúdos relevantes para estudantes público-alvo da Educação Especial. Em uma escola onde prevalece um modelo de gestão autoritária e centralizadora, tais sujeitos têm dificuldade de demonstrar sua capacidade cognitiva, fazendo agravar a sua situação de deficiência.

Diante do que acredita ser inclusão, a escola segue determinadas diretrizes, planeja e executa determinadas ações, prioriza mudanças curriculares ou não. Nesse sentido, em termos de organização pedagógica, tudo isso pode estar no Projeto Político Pedagógico tanto de forma explícita (declaradamente, de forma clara sobre como lidar com estudantes PAEE) quanto implícita, promovendo mudanças, modificações, estruturas e práticas que favoreçam não apenas esses alunos, mas todos.

É evidente que a inclusão escolar de sujeitos PAEE na escola requer mudanças que transpõem modificações apenas atitudinais, mas que incluam recursos específicos ou adequações em atividades e nas propostas gerais de currículo, que são mudanças explícitas. Interessante também é analisar que as modificações decorrentes de novos processos para pessoas PAEE desencadeiam alterações que podem ser interessantes para todos. Nesse sentido, se entrecruzam

e se influenciam as proposições explícitas e implícitas propostas, constituindo um todo, ou seja, uma escola aberta às diferenças.

A questão sobre o implícito e o explícito nos remete a uma questão maior, que é, a partir disso, perceber qual é a concepção de inclusão e de educação que essas escolas trazem. Logo, diante da pertinência que oferecem à organização pedagógica, do tipo de referências que fazem, podemos compreender se tais escolas concebem a previsão de mudanças curriculares e pedagógicas de forma geral ou como compreendem os conteúdos a serem ensinados aos estudantes. Em suma, é preciso compreender se as escolas concebem que todos os alunos, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não, podem fazer parte desse processo.

Ainda assim, há as necessidades específicas dos alunos que não podem nem devem ser ignoradas. Nessa vertente, compreendemos que a escola inclusiva caminha quando propõe uma interação entre as mudanças proporcionadas pela escola, a fim de acolher e educar este aluno, ao mesmo tempo que investe para que ele progrida cada vez mais no desenvolvimento de competências que o levem à autonomia.

## **Referências**

ANDRE, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, A. D. de.; CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2001.

ARANHA, M.S.F. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – a escola**. Brasília: SEESP/MEC, 2004.

BARROSO, J. Fatores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, David (org). **Perspectivas**

**sobre a inclusão:** da educação à sociedade. Cidade do Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

BRASIL. Leis, Decretos etc. **Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96.** Brasília, 1996.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental / Secretaria da Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC/SEESP**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 de outubro de 2024.

BRUNO, M. A escola inclusiva: Problemas e perspectivas. In: MENIN, A.M.C.S; GOMES, A.A.; LEITE, Y.U.F. (orgs). **Políticas Públicas:** Diretrizes e Necessidades da Educação Básica. Presidente Prudente: Ed. Cromograf, 2002.

CERVELLINI FILHO, A. **O significado do projeto pedagógico a partir das representações sociais dos professores.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). 2008.

COLL, C. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1999.

CORREIA, L. de M. Educação inclusiva ou educação apropriada? In: RODRIGUES, D. **Educação e diferença:** Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto. Portugal: Porto Editora: 2001.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da escola cidadã. In: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à

Distância. (Brasil), **Construindo a escola cidadã** – Projeto Político-pedagógico – Brasília: Estação das Mídias, 1998.

GAVIOLI, R. P. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Editora Summus Ltda, 2006.

GLAT, R. (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GUIMARÃES, C. M. Reflexões sobre gestão da organização escolar. In: RIBEIRO, A. I. M.; MENIN, A. M. da C. S. (Orgs) **Formação do gestor educacional: necessidades da ação coletiva e democrática**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

LEITE, Y. U. F.; MOREIRA, V. Perfil dos Professores Municipais do Ensino Fundamental de Presidente Prudente (Ciclo I). **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v6i6.105. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/105>. Acesso em: 01 nov. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. 4 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D. **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

GONÇALVES, E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MIRALHA, J. O. **A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Presidente Prudente, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 77-112.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. **O processo de comunicação (contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais)**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Currículos e programas na área da Deficiência Intelectual: considerações históricas e análises críticas. In: OLIVEIRA, A. A. S. de.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

OLIVEIRA, F. I. W. de.; PROFETA, M. da S. Educação inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais. In: OLIVEIRA, A. A. S. de.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

OMOTE, S. As diferenças, o atendimento especializado e a estigmatização do aluno deficiente. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA, 4, 1990, Londrina. **Anais do Encontro Paranaense de Psicologia**. Londrina: Sociedade de Psicologia, 1990. p. 276-9.

OMOTE, S. (org). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

OSÓRIO, A. C. do N. Projeto Pedagógico: o pensar e o fazer. In: **REVISTA INTEGRAÇÃO – Diversidade na educação**. Nº 21. Brasília: MEC/SEESP. 1999.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POKER, R. B. Adequações curriculares na área de surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S. de.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

RODRIGUES, D. A Educação e a diferença. In: RODRIGUES, D. **Educação e diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva**. Porto. Portugal: Porto Editora: 2001.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (org). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Cidade do Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, L. L. **Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso**. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva - Faculdade de Motricidade Humana, 2007.

SILVA, T. T. da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro (RJ), v. 73, p. 59-66, 1990.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 223-232.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**. Uma construção possível. 5 ed. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M.; SANTIAGO, A. R. F. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZABALZA, M. A. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Porto: Edições Asa, 1992.



## **Educação de Jovens e Adultos Como Estratégia de Escolarização para Estudantes Com Deficiência Intelectual e Múltipla**

Celi Corrêa Neres  
Mariuza Aparecida Camillo Guimarães  
Hugo Jader Monteiro Cardoso

### **Introdução**

Este artigo tem como objetivo discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como estratégia de apropriação de processos de escolarização para as pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, numa perspectiva de um projeto de educação ao longo da vida, que seja capaz de se organizar numa dinâmica a fim de garantir a inclusão desse público em processos de aprendizagem efetivos.

Os direitos das pessoas com deficiência são assegurados em várias instâncias, em grande medida devido à mobilização constante desse grupo, de seus familiares e de movimentos sociais engajados. Na área da educação, há muitas conquistas garantidas, tanto em escolas regulares quanto em escolas especializadas no atendimento ao estudante com deficiência, incluindo o direito à escolarização em todas as etapas da educação básica e na educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina que a educação escolar compreende a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. A garantia de escolarização obrigatória na educação básica se estende à EJA, uma modalidade de ensino que visa oferecer a escolarização “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996), inclusive às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

Este trabalho surgiu das inquietudes que se apresentam a partir da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou múltipla que, nas escolas regulares, não têm oportunidade de dar continuidade à escolarização (ao longo da vida). Isto porque a pedagogia que se pratica não consegue, mesmo em espaços que oferecem a EJA no ensino regular, garantir as especificidades desses estudantes. Percebeu-se, a partir de pesquisa realizada em uma escola especializada, que os estudantes com deficiência, até o momento, não têm acesso a uma proposta pedagógica que considere as necessidades educacionais específicas do grupo atendido. Além disso, observou-se que as atividades de sala, as avaliações e os encaminhamentos didáticos eram os mesmos que se aplicavam em escolas da rede de ensino comum sem levar em conta as adequações curriculares necessárias.

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação Especial Girassol (CEDEG), mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de Campo Grande, MS, a partir de estudo bibliográfico e de levantamento e análise documental. Foram catalogadas e analisadas normas, de âmbito nacional e estadual, que regem a oferta da EJA para estudantes com deficiência, estudo do Projeto Pedagógico de Curso, dados de matrícula, relatórios de atendimento e proposta pedagógica.

### **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) Para Estudantes Com Deficiência Intelectual e Múltipla no Centro de Educação Especial Girassol**

Foi no contexto do Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013 que o Centro de Educação Especial Girassol (CEDEG), mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de Campo Grande, MS, submeteu, em 2016, o Projeto de Curso de Educação de Jovens e Adultos, para atender aos alunos com deficiência intelectual e múltipla no seu processo de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental. Este Centro teve uma experiência anterior de oferta de EJA como extensão de uma escola

municipal de Campo Grande, MS. Por ter sido uma experiência que obteve resultado positivo, expandiu-se a proposta para ofertar o EJA como ação direta deste estabelecimento de ensino, a fim de possibilitar acesso aos anos iniciais de Ensino Fundamental para pessoas com deficiência a partir de 18 anos, com vistas a dar continuidade ao processo de escolarização não realizado na idade própria (CEDEG/Apae, 2015).

O projeto visa atender às pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla e transtornos globais do desenvolvimento, que não possuem domínio de leitura, escrita e cálculo. É ofertada no período diurno devido à vulnerabilidade desses indivíduos, requerendo atendimento especializado, acompanhamento de profissionais qualificados e apoio dos familiares (CEDEG/Apae, 2015).

O PPC descreve como perfil dos alunos ingressantes:

[...] jovens, adultos e idosos com deficiência mental e/ou múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento que vêm em busca de conhecimento e autoestima, que chegam à instituição de ensino trazendo ou não consigo os conhecimentos pedagógicos inerentes, valores éticos, políticos e estéticos, que podem não ter sido sistematizados, mas são saberes adquiridos de suas vivências, nas suas relações sociais e de trabalho e devem ser enriquecidos e respeitados na formação do cidadão. (CEDEG/Apae, 2015, p. 6).

Para o ano letivo de 2019 (ano de início da pesquisa), foram matriculados 151 (cento e um) estudantes; cinquenta e três no período matutino e quarenta e oito no período vespertino, com faixa etária entre dezoito e sessenta e cinco anos. Do total, cinquenta e quatro são do sexo masculino e quarenta e sete do sexo feminino. Apenas dezesseis estudantes possuíam algum histórico de escolarização no ensino regular, conforme os dados coletados na secretaria da instituição (Cedeg/Apae 2019).

O curso segue a organização curricular presente nas normativas nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e subdivide-se nas seguintes áreas do conhecimento:

Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas e uma oferta diversificada, que inclui Informática e Recreio Dirigido.

As classes se organizam em grupos não seriados (Fases I e II) e o critério para a organização das turmas são “a idade, o desenvolvimento atípico oriundo da deficiência e história de escolaridade” (CEDEG/Apae 2015, p. 7). A proposta prevê a movimentação dos estudantes, seja nas turmas, conforme o desempenho de cada um, o encaminhamento para outros programas da instituição ou até mesmo a inclusão no ensino regular, caso atinja os objetivos propostos pelo curso.

Espera-se que o aluno egresso do curso apresente habilidades de comunicação, reconhecendo e valorizando a linguagem do grupo social, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente, apresentando formação ética, interessando-se pelo mundo do trabalho, desenvolvendo hábitos de estudo, sendo proativo, interessando-se pelas tecnologias da informação e consciente da diversidade, respeitando as diferenças da natureza ambiental e do ser humano (CEDEG/Apae, 2015, p. 6).

Os estudos realizados evidenciaram que o currículo constante do projeto em andamento está organizado nos moldes da escolarização regular, conforme apresentado nesta pesquisa, e considerando o Parecer Orientativo do CEE/MS n.º 308/2013, não atende às especificidades dos estudantes.

As estratégias pedagógicas devem ter como fundamento a singularidade dos estudantes, que aprendem de maneiras diversas e em ritmos próprios e diferenciados, e, ainda, estar adequadas aos conteúdos e métodos utilizados na relação da aprendizagem, o que justifica o trabalho diferenciado em razão das necessidades de cada aluno (Mato Grosso do Sul, 2013, p. 7).

Além da normativa do Sistema de Ensino do Mato Grosso do Sul, a legislação também estabelece que o curso de EJA precisa ser organizado do ponto de vista curricular e metodológico, buscando uma linguagem capaz de acessar a cultura, os conhecimentos e as capacidades dos sujeitos a quem se destina.

Neste cenário, quando se trata de um público com as especificidades das pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla e com transtornos globais do desenvolvimento, pode-se depreender que há uma complexidade que exige um aprofundamento dos estudos.

A Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 05 de dezembro de 2019, regulamenta a oferta de educação especial para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação tanto em escolas regulares quanto em escolas especializadas. A indicação de escola especializada é para estudantes que requerem recursos e apoio intenso e contínuo, com organização curricular diferenciada, a fim de eliminar barreiras que possam obstruir o acesso ao conhecimento (Mato Grosso do Sul, 2019).

Dessa forma, a legislação reforça o conceito de pluralidade da sociedade brasileira e leva os profissionais a refletirem sobre sua prática no que diz respeito a conflitos de ideologias, questões éticas e até mesmo, agir de modo a inculcar nos estudantes condutas como respeito. Pois ainda é por meio da mediação do educador que os estudantes têm acesso ao conhecimento e este, por sua vez, possibilita mudança e quebra de paradigmas.

Partindo da análise da supracitada, é possível compreender a necessidade de adequação no currículo da EJA para pessoas com deficiência, uma vez que este não pode ser o mesmo utilizado no ensino fundamental das escolas regulares, nem mesmo no modelo proposto para a EJA destas escolas. Se o modelo proposto visa suprir a necessidade de um estudante em específico, vale destacar aquele com deficiência que é o público-alvo dessa pesquisa, a deficiência intelectual e/ou múltipla.

Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) salientam que a oferta da EJA para os estudantes com deficiência pode se configurar como mais um espaço de acesso ao conhecimento ao longo da vida. Entretanto, as autoras chamam atenção para o fato de que se não bem planejado, do ponto de vista da intencionalidade e singularidades que possam provocar a emancipação de seu

público, pode contribuir para o “desaparecimento do sujeito” (Cabral, Bianchini e Gonçalves, 2018, p. 1).

Assim, um currículo que valorize a diferença e consista numa abordagem emancipatória, que atue justamente na troca de experiências e saberes e que permita um diálogo profundo e significativo para a construção da identidade de todas as pessoas, articulando os saberes, é condição para uma proposta de EJA, de forma ainda mais premente na educação especial.

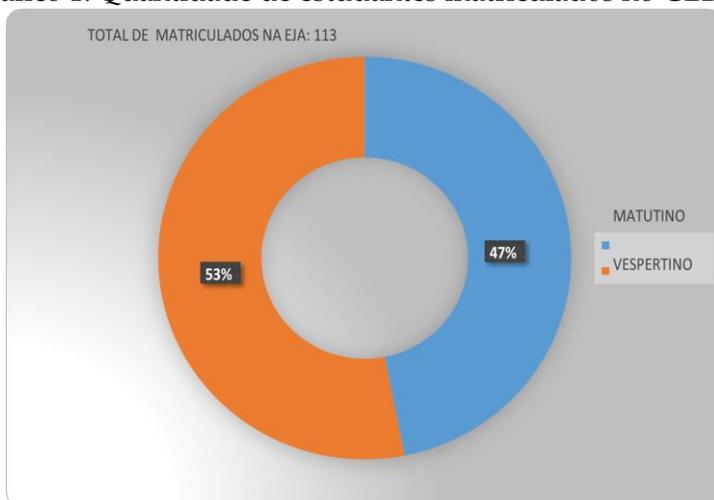
Diante disso, é possível construir uma perspectiva educacional que considere o outro a partir de seus saberes e produções, da sua individualidade, do seu contexto social e de suas vivências e, assim, tecer novos saberes.

### **Os sujeitos da pesquisa estudantes com deficiência intelectual e múltipla e os dados estatísticos**

O Centro ofereceu a EJA a partir do ano de 2016, com vigência até 2020, prorrogada até dezembro de 2021 devido à pandemia de covid-19. A avaliação do curso, realizada por meio de pesquisa de campo em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2020), apresentou dados significativos de que o currículo institucional apresentava lacunas quanto a adaptações curriculares, princípios, organização e até mesmo objetivos de formação para com o público-alvo.

Dessa forma, inicialmente, realizou-se a proposta de adequação curricular, tendo em vista as especificidades dos estudantes. Para tanto, em 2020, foi necessário realizar um mapeamento dos sujeitos que compunham o programa, cujo resultado apresenta-se a seguir:

Gráfico 1. Quantidade de estudantes matriculados no CEDEG



Fonte: CEDEG (2020)

Por meio do gráfico 1 é possível verificar que havia 113 (cento e treze) estudantes matriculados no curso de EJA, dos quais 60 (sessenta) no período matutino e 53 (cinquenta e três) no período vespertino. O gráfico 2, traz as informações em relação ao gênero dos estudantes, vejamos:

Gráfico 2. Gênero dos estudantes da EJA do CEDEG

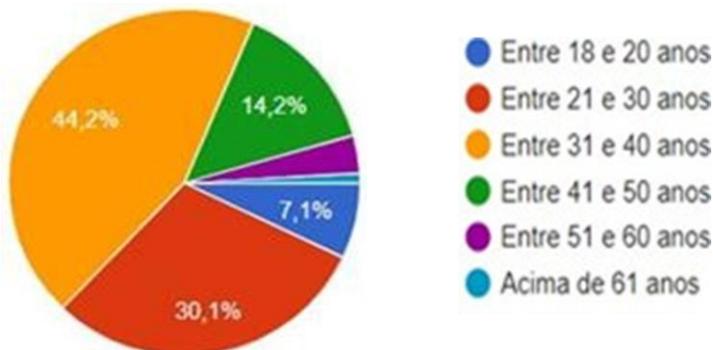


Fonte: CEDEG (2020)

Ao analisar o gráfico 2, constata-se 54% (cinquenta e quatro por cento) estudantes sexo masculino e 46% (quarenta e seis por cento) era do sexo feminino.

Em relação à idade, o gráfico 3, apresenta a variação entre 18 (dezoito) e 66 (sessenta e seis) anos, sendo o maior público, ou seja 44,2% (quarenta e quatro vírgula dois por cento) com idades entre 31 (trinta e um) e 40 (quarenta anos).

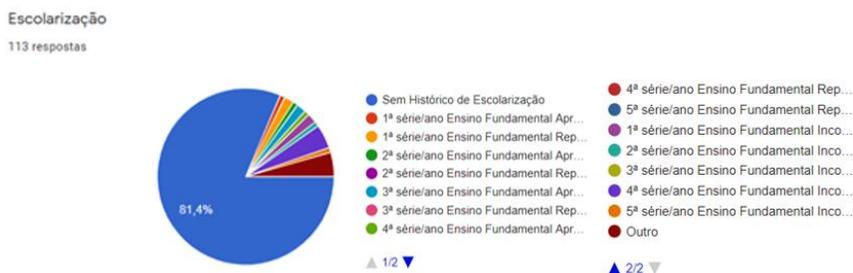
Gráfico 3. Idade estudantes da EJA CEDEG



Fonte: CEDEG (2020)

A respeito da escolarização anterior ao Curso de EJA do CEDEG, compreendem os seguintes dados, apresentados no gráfico 4:

Gráfico 4. Escolarização estudantes EJA CEDEG



Fonte: CEDEG (2020)

Compreende-se que no item 'Outro' se enquadram estudantes que têm declaração de instituições especiais sem definição de ano de escolaridade. Destaca-se que, diante das informações coletadas, o gráfico 4 demonstra os níveis de escolarização dos estudantes sem, contudo, considerar o conhecimento efetivo que detêm. Assim, foram analisados os respectivos certificados dos níveis/modalidades de ensino atribuídos a estes estudantes.

Dentro da educação escolar, considerando a necessidade de abarcar a singularidade dos estudantes com deficiência, é preciso adotar estratégias que garantam a estes sujeitos o direito ao acesso à aprendizagem ao longo da vida e, conseqüentemente, ao currículo.

Nesse contexto, em relação aos componentes curriculares, o Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/20013, institui que:

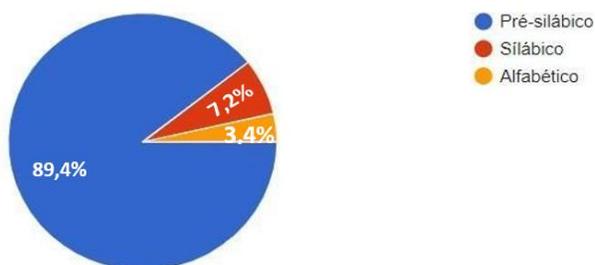
[...] a organização curricular deverá ser constituída pelos componentes curriculares legalmente estabelecidos, da base nacional comum e da parte diversificada, como um todo integrado, organizados em áreas de conhecimento, devendo privilegiar o acesso ao conhecimento científico, por meio de conteúdos contextualizados, estabelecendo a relação escola/sociedade. A organização curricular deverá contemplar as diferentes áreas de conhecimento, assegurando conteúdos históricos e contemporâneos, articulando-os segundo níveis de complexidade, de modo a permitir aprendizado processual (Mato Grosso do Sul, 2013, p. 6).

Diante das premissas apresentadas, optou-se também, por investigar mais especificamente aspectos relacionados ao nível de escrita dos estudantes, fator de maior preocupação apresentado pela coleta de dados, conforme pode ser identificado no gráfico 5. Pois, mesmo alguns que possuem certificado de escolarização, ainda se encontram no nível pré-silábico de escrita.

## Gráfico 5. Nível de Escrita de Estudantes na EJA CEDEG

Nível de escrita

113 respostas



Fonte: CEDEG (2020)

O gráfico 5, que caracteriza o nível de escrita dos estudantes do curso em questão, foi o que mais trouxe inquietação e bases sólidas para execução de um novo projeto de curso, pois mostrou um número muito significativo de estudantes que apresentavam um nível de escrita pré-silábico. Ou seja, depois de sete anos de início do curso de EJA na instituição, os estudantes não demonstravam maior domínio da escrita e em conhecimentos básicos correlatos, em especial na relação entre a fala e a escrita, nem mesmo a estrutura silábica das palavras. O que apontou, de forma objetiva, a necessidade de readequação das práticas pedagógicas para continuidade do curso com base no que preconiza a legislação em vigor e autores consultados na fase de revisão de literatura.

A partir da coleta e análise dos dados, foi elaborada uma proposta de projeto pedagógico que pudesse oferecer elementos para construção de uma escolarização significativa, com um currículo centrado nas necessidades educacionais, iniciando pelo redesenho das práticas curriculares.

## **Em busca de uma nova proposta curricular**

A partir da coleta e análise dos dados, foi elaborada uma proposta de projeto educacional buscando mudar o atual cenário do perfil desses estudantes, com vistas a uma escolarização significativa, por meio da elaboração de um currículo que atenda suas especificidades. Sabe-se que o currículo deve considerar os componentes curriculares estabelecidos na legislação vigente, previstos na Base Nacional Comum Curricular, com base nos conhecimentos historicamente acumulados e uma parte diversificada, que valorize as especificidades locais e dos estudantes a serem atendidos pelo curso.

Assim, o novo projeto foi organizado e construído sobre 4 (quatro) eixos: educação de jovens e adultos; educação especial; educação ao longo da vida e educação especial para o trabalho, abrangendo assim a totalidade do processo educativo. Desde o desenvolvimento de conceitos básicos, ao processo de apropriação de conteúdos escolares ao longo da vida, a autonomia, a formação para viver em sociedade até a educação especial para o trabalho, propondo assim práticas pedagógicas que possam responder às demandas do público e perfil a ser atendido.

O projeto propôs adequações na organização do Curso de EJA, objetivando atender as especificidades de seu público no que diz respeito à organização curricular, aos espaços destinados às aulas, ao tempo de cada etapa, à divisão de turmas, às formas de avaliação, ao acompanhamento de equipe multidisciplinar, dentre outros aspectos.

A organização do Curso de EJA foi articulada com o público-alvo que se pretendia atender, oferecendo uma metodologia diferenciada, distante da pedagogia usualmente utilizada para sua consecução. Essa metodologia deve estar centrada no aluno, considerando Planos de Educacional Individualizados (PEI's), oferecendo aquilo que é necessário para a sua aprendizagem, em uma perspectiva que busque desenvolver seu potencial.

O PEI é um instrumento fundamental para promover a inclusão e garantir uma educação de qualidade para estudantes com necessidades educacionais especiais. Ele é elaborado de forma individualizada para cada aluno e tem como objetivo oferecer suporte e estratégias pedagógicas específicas para atender às suas necessidades, permitindo adequar o ensino de acordo com essas características, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo.

Com este instrumento, reconhecemos a diversidade de habilidades, ritmos de aprendizado e estilos cognitivos, o que nos ajuda a criar um ambiente inclusivo, onde cada aluno é valorizado por suas potencialidades individuais, definir os recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos necessários para atender às necessidades do aluno, além de detalhar as metodologias e estratégias que se tornaram eficazes para o aluno em questão. Isso ajuda os professores a escolherem abordagens que aperfeiçoam a aprendizagem.

Esse plano não se limita apenas ao ensino do ponto de vista acadêmico. Ele também aborda aspectos sociais, emocionais e comportamentais, buscando promover o desenvolvimento global do aluno. Em resumo, pode desempenhar um papel crucial na aprendizagem ao garantir que cada aluno receba o suporte necessário para alcançar seu máximo potencial. Coloca em prática os princípios da educação inclusiva, proporcionando a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, a oportunidade de participar plenamente da experiência educacional e de se desenvolver de maneira abrangente.

Essa proposta visa considerar uma organização de trabalho que seja significativa para o aluno, partindo sempre de conteúdos já assimilados e expandindo-os conforme as novas situações de aprendizagem lhes são apresentadas (Padilha, 2012). Assim, articulam-se as identificações com o processo inicial de alfabetização dos estudantes, pois, os dados que o professor obteve por meio da avaliação individualizada são sempre provisórios: o que o estudante demonstrou não compreender hoje, poderá ser

compreendido amanhã. Trata-se, portanto, de uma prática que envolve a observação dos estudantes em todas as atividades educacionais, dentro e fora da sala de aula, registros das observações e análise do processo e dos resultados apresentados pelos estudantes nas diversas atividades.

Assim, reforça-se a necessidade de um planejamento bem elaborado e estruturado por parte do professor, no qual sejam inseridas atividades que tenham sentido para os estudantes, pautadas nas vivências e experiências anteriores. Todas as atividades precisam estar em consonância com o currículo escolar e terem objetivos precisos.

Em suma, para efetivar a inclusão no contexto escolar, há de se levar em conta as múltiplas dimensões vivenciadas pelas pessoas com deficiência, pois suas vidas, assim como de todos os seres humanos, são formadas por diferentes experiências e relações sociais [...] (Pletsch, 2009, p. 54).

Tem se falado muito na perspectiva de inclusão, entretanto, esta deve ser entendida na lógica das garantias de condições que permitam aos sujeitos o desenvolvimento da autonomia, aprendizagem e qualidade de vida, por toda a vida dos estudantes, seja no aspecto educacional ou do trabalho, conforme a legislação vigente. Para tal, com o planejamento intencional, é possível conhecer mais sobre quem é o aluno, valorizando-o como sujeito capaz de realizar as atividades propostas em interação com outros estudantes e com o público fora da escola. Também é possível verificar quais as necessidades educativas individuais dos estudantes independente da deficiência.

Assim, hoje, o Curso de EJA que se encontra operacionalizado no CEDEG, constitui-se em uma especificidade curricular que leva em conta as características e necessidades próprias dos jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual e/ou múltipla, assim como seus interesses, suas condições de vida, trabalho e suas motivações para a construção de novos conhecimentos. Os

estudantes, jovens, adultos e idosos com deficiência, que acessam a escolarização nas escolas especializadas, quase sempre trazem um histórico de fracassos na escolarização regular e, em alguns casos, na própria educação especial.

Esses dados podem ser percebidos no resultado da pesquisa apresentada nos gráficos anteriores que demonstram o nível e o histórico de escolarização e o perfil dos estudantes atendidos no curso em questão, bem como se estão ou não alfabetizados. Busca-se, portanto, uma organização educacional diferenciada na modalidade de educação de jovens e adultos, que deverá ser acrescida das características próprias da educação especial e de estratégias pedagógicas que atendam ao perfil de entrada desse público e o de saída desse processo, considerando as indicações do Parecer apresentado ao longo desta pesquisa.

Não se pode prever uma organização educacional para este público com um currículo, aqui entendido como um percurso a ser trilhado, em tempos delimitados em dias e horas, como se organiza no ensino regular. Esse público tem especificidades que exigem tratamento diferenciado e, em alguns casos, de forma individualizada, rompendo com a cultura escolar que pressupõe espaços e tempos coletivos, com metodologias homogeneizadoras.

Nessa perspectiva, o CEE/MS o Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013, destaca a previsão de organização, estratégias didáticas e metodológicas, recursos, espaços e tempos diferenciados para atender às demandas deste grupo de estudantes, com idade acima de 18 (dezoito) anos, que não possuem domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da interação social, entre outras capacidades que podem desenvolver sua autonomia. À guisa de orientação, o citado Parecer explicita que:

[...] 2. para a efetivação do acesso e da permanência nos processos de escolarização, as instituições de ensino e/ou suas mantenedoras deverão prever e prover projetos pedagógicos de EJA, com tempos e organizações diferenciados, com atividades comuns e atividades individualizadas/diversificadas, na escola comum e/ou na escola

especial: 2.1 na escola comum, o projeto pedagógico de EJA deverá prever dois tipos de organização: a) uma que contemple todos os alunos, inclusive os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, com currículo diversificado e previsão de atendimento coletivo e individual; e b) outra, que atenda exclusivamente o alunado com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; neste caso, poderá se organizar na forma de classe especial, com currículo diferenciado; 2.2 na escola especial, para atender àqueles jovens e adultos que requeiram atenção individualizada e apoios intensos e contínuos e que se constituem o alunado-alvo, segundo definições de seu regimento e atendendo opção familiar, poderão ser previstos no projeto pedagógico de EJA, dois tipos de organização: a) uma que contemple exclusivamente seu público-alvo; e b) outra, constituída por seu alunado e familiares e/ou pessoas afins da comunidade, com vistas ao fortalecimento do processo de inclusão social (Mato Grosso do Sul, 2013, p. 7).

A oferta de um curso que tenha essas características pressupõe a existência de espaços físicos que ofereçam acessibilidade, diversidade de ambientes para aulas, atividades desportivas, artísticas, de lazer, educação especial para o trabalho, dentre outras ações que venham ao encontro dos objetivos a que se propõe esse projeto. A opção por projetos como proposta metodológica justifica-se na medida em que esta perspectiva contempla aspectos fundamentais do trabalho que o Atendimento Educacional Especializado se propõe a concretizar.

Neste contexto, um projeto bem estruturado amplia as possibilidades de novas construções a partir do espaço da singularidade de cada grupo, vai além de limites curriculares tanto das áreas como dos conteúdos e implica a realização de atividades práticas. Também é necessário definir momentos para novos pontos de partida na transposição dos obstáculos, redimensionando a prática pedagógica, de forma que esta atenda àquilo que a maioria deseja.

A nova proposição curricular do CEDEG em execução consiste no atendimento escolar para indivíduos com deficiência intelectual e/ou múltipla, que não tiveram acesso à escolarização ou à oportunidade de concluir nos anos iniciais do ensino fundamental na idade própria: a) Indivíduos com deficiência intelectual e/ou múltipla oriundos tanto da zona urbana quanto da rural, que não tiveram acesso à escolarização em idade própria ou oportunidade de continuidade dos estudos em razão de suas especificidades, assim como alunos alvo dos processos de exclusão social; b) Alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla oriundos da escolarização regular que tiveram sua permanência comprometida devido ao baixo rendimento em relação aos demais alunos, muitos dos quais encontram-se pré-alfabetizados, necessitando de suporte mais adequado para que possa obter êxito em sua vida escolar e garantir assim seu direito a educação; c) Jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual e/ou múltipla que vêm em busca de conhecimento de vida diária, com baixa autoestima, que chegam à instituição de ensino trazendo ou não consigo os conhecimentos pedagógicos inerentes, valores éticos, políticos e estéticos, que podem não ter sido sistematizados, mas são saberes adquiridos de suas vivências, nas suas relações sociais e de trabalho e devem ser enriquecidos e respeitados na formação do cidadão; d) Pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, que almejam adquirir conhecimentos acadêmicos e formação para futura inserção no mundo do trabalho (CEDEG /Apae, 2020).

Em vista disso, houve a necessidade de articular um plano de trabalho que fosse condizente com as necessidades educacionais específicas de cada indivíduo. Destaca-se que a proposta para a prática pedagógica está fundamentada em metodologias ativas de aprendizagem, estruturada por projetos como formas de produção e organização do conhecimento que colocam a aprendizagem no centro do processo educativo, reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento e o trânsito livre entre elas.

As ementas curriculares do curso de EJA foram organizadas com o intuito de promover a interação entre os saberes docentes e

discentes na busca de conteúdos significativos. Esses devem estar fundamentados em valores éticos, favorecer o acesso às diversas manifestações culturais, articular as situações relacionadas na prática escolar com a prática social do educando com deficiência intelectual e/ou múltipla, além de privilegiar uma diversidade de ações (experiências, pesquisas, entre/outros) integradas entre os componentes curriculares. (CEDEG/Apae, 2022).

Este currículo, entendido ainda como um processo de construção coletiva do conhecimento escolar articulado à cultura, ciência, trabalho e tecnologia, constitui-se no elemento principal de mediação entre educadores e estudantes e deve ser organizado de tal forma que possibilite aos educadores tornarem os conhecimentos significativos em suas práticas diárias.

O CEDEG desenvolve os conteúdos, sempre que possível, de forma interdisciplinar e com projetos, tendo como base temas geradores, a fim de que os estudantes possam compreender as similaridades existentes entre a aprendizagem de cada componente curricular e, desta forma, facilitar a aquisição do conhecimento. Assim sendo, o papel dos conteúdos apresenta relevantes significados para o cotidiano dos jovens, adultos e idosos com quadro de deficiência intelectual e/ou múltipla, considerando que eles deverão desenvolver as habilidades e transformá-las em competências das quais farão uso continuamente.

Além dos conteúdos constantes da BNCC, o curso de EJA ofertará a parte diversificada com os seguintes componentes: educação ambiental, educação digital, educação financeira e educação alimentar e nutricional, conteúdos essenciais para a vida. Educar para a vida é essencial para atender às necessidades e realidades dos estudantes adultos que buscam retomar seus estudos.

Mais do que apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, essa abordagem visa capacitar os estudantes com as habilidades, competências e valores necessários para enfrentar os desafios da vida cotidiana, do trabalho e da cidadania de forma integral. Uma EJA que eduque para a vida reconhece a diversidade de

experiências e trajetórias dos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e permitindo a aplicação prática dos aprendizados em situações reais. Isto significa que os conteúdos abordados devem ser relevantes e contextualizados, ligados às demandas do mercado de trabalho, às questões sociais e aos desafios pessoais dos estudantes.

Além disso, essa proposta também enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais, como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz, colaboração e empatia. Estas habilidades são fundamentais para enfrentar as complexidades da vida moderna, permitindo que os estudantes tomem decisões assertivas, enfrentem adversidades e se relacionem de forma saudável com os outros.

Em resumo, uma proposta de EJA que educa para a vida é uma abordagem pedagógica que busca preparar para uma educação ao longo da vida, para enfrentar os desafios com confiança e capacidade e que reconhece a educação como um processo contínuo e transformador, que vai além das salas de aula, estendendo-se a todos os aspectos da vida pessoal e social. Tal concepção implica em formação continuada e pesquisa-ação permanente.

### **Considerações Finais**

A pesquisa realizada indicou que, embora seja um caminho árduo, estudos como os que foram realizados pelo CEDEG visam contribuir para uma ação-reflexão-ação sobre práticas que (im)possibilitavam que os estudantes com deficiência tivessem acesso a uma educação de qualidade. A finalidade da EJA proposta é desenvolver o aluno em sua totalidade, respeitando tempo, ritmo e especificidades, construindo currículos e metodologias apropriadas ao público a que se destina.

Percebeu-se ainda a relevância da busca por um currículo adequado, para o desenvolvimento educacional desse público. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem garantir o desenvolvimento

desses estudantes, possibilitando que estes concluam etapas de ensino e evoluam significativamente no processo de aprendizagem, mesmo que, em alguns casos, com a terminalidade específica prevista na legislação, permitindo a esses estudantes a autonomia e qualidade de vida por meio da educação formal.

## **Referências**

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CABRAL, Rosângela Martins ; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 587-602, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158892007/html/>. Acesso em 13 jan. 2024.

CANADÁ. **Declaração de Montreal de 2006**, Montreal – Canadá OPS/OMS - 06 de/outubro de 2004. Tradução: Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade, novembro de 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GIRASSOL (CEDEG). **Projeto de Curso de Educação de Jovens e Adultos na Etapa do Ensino Fundamental para Pessoas com Deficiência Mental e/ou Múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento**. Campo Grande/MS, 2015.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GIRASSOL (CEDEG). **Regimento Escolar**. Campo Grande/MS, 2015.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GIRASSOL (CEDEG).  
**Relatório da Pesquisa “A inclusão de aluno adultos em curso de EJA no âmbito da escola especial”:** Perfil dos alunos. Campo Grande/MS, 2020.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL GIRASSOL (CEDEG).  
**Relatório Quantitativo e Qualitativo do Centro de Educação Especial Girassol.** Campo Grande/MS, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. SED/CEE/MS. **Deliberação CEE/MS n.º. 11.883/2019.** Campo Grande, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. SED/CEE/MS. **Parecer Orientativo n.º 308,** de 4 de outubro de 2013. Campo Grande, 2019.

PADILHA, Adriana Cunha. **O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo.** Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.  
**Relatório Final de Projeto de Pesquisa.** A Inclusão de Alunos Adultos em Curso de EJA no Âmbito da Escola Especial. Campo Grande/MS, 2020. Disponível em: [https://sigproj2020.ufms.br/projetos/imprimir\\_pdf.php?projeto\\_id=66884&visualiza=1&home=1](https://sigproj2020.ufms.br/projetos/imprimir_pdf.php?projeto_id=66884&visualiza=1&home=1) Acesso em: 15 mai. 2021.

## **Sobre as autoras e os autores**

### **Carina Elisabeth Maciel**

Sou mãe e avó, professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS desde o ano de 2008. Atuo em cursos de licenciatura e na pós-graduação em educação. Coordeno o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior / Mariluce Bittar – GEPPES/MB. Atuei por mais de 15 anos na educação básica, em especial na Educação Especial, também atuei na equoterapia como pedagoga da equipe. Minhas áreas de estudo e pesquisa são: políticas de educação especial, políticas de educação superior, acesso e permanência, ações afirmativas e educação inclusiva.

Minha autodescrição: sou uma mulher com 1 metro e 55 centímetros, cabelos compridos castanhos com fios brancos, clareados. Uso óculos e gosto de sorrir.

### **Celi Corrêa Neres**

Possui graduação em Pedagogia e em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e Pós- doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal. Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Foi vice- reitora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2019-2023). Atualmente é presidenta do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e Vice -presidenta do Foncede pela Região Centro-Oeste. Participa da Rede Estadual de Pesquisa em Educação Especial de Mato Grosso do Sul e da Rede Internacional de Pesquisa em currículo, Inclusão e educação escolar de países e regiões de Língua Portuguesa. Tem experiência na área da educação e psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, currículo, educação e diversidade. É líder

do Grupo de Pesquisa "Lápis- Laboratório de Pesquisa em Educação Especial, Acessibilidade e Inclusão Escolar".

Minha autodescrição: Sou uma mulher branca, de estatura baixa, com cabelo loiro e curtos e olhos verdes, uso óculos.

### **Daniela Cristina Barros de Souza Marcato**

Sou Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). Pesquiso sobre Educação Especial desde 2003, sempre com ênfase na Educação Inclusiva. Minha trajetória na Educação Básica sempre buscou dar sentido às práticas inclusivas para todas as crianças e minha experiência no Ensino Superior busca consolidar a coerência de um estudo teórico que subsidie a atuação prática. Tenho estudado sobre formação de professores, Educação Infantil Inclusiva, práticas educativas para a infância.

Minha autodescrição: Sou uma mulher branca, com cabelos e olhos castanhos-escuros na altura dos ombros.

### **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**

Professora Adjunta do Instituto de Matemática (INMA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ Campo Grande). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença (GEdu MaD). Doutora em Educação Matemática na Unesp - Campus de Rio Claro/SP, com estágio de um ano na Miami University, Oxford, Ohio - doutorado sanduíche (tese escolhida para receber uma menção honrosa no I Prêmio Unesp de Teses, em 2018). Mestre em Educação Matemática na Unesp. Graduação em Matemática - licenciatura pela Universidade Federal Fluminense. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual pela UNIRIO.

Minha autodescrição: Mulher morena, alta, cabelo cacheado na altura do ombro, uso óculos, tenho olhos e cabelos castanhos.

### **Hellen Jaqueline Marques**

Professora do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pesquisadora e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE). Mãe de dois pequenos, apaixonada pela leitura e defensora da educação escolar em uma perspectiva emancipatória e transformadora. Principais temas de pesquisa: formação docente, educação infantil, pedagogia histórico-crítica.

Minha autodescrição: Sou uma mulher de estatura baixa (1 metro e 58 centímetros), branca, tenho cabelos lisos, castanhos, com luzes e comprimento um pouco abaixo dos ombros.

### **Hugo Jader Monteiro Cardoso**

Geógrafo (bacharel e licenciatura), especialista em Psicopedagogia e em Educação Especial: Deficiência Intelectual, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Professor Efetivo na Rede Estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e da Rede Municipal de Campo Grande. Atualmente está como coordenador pedagógico na Escola Estadual Cívico Militar Marçal de Souza Tupã Y no período noturno e Professor de Geografia da Escola Municipal Padre Tomaz Ghirardelli.

Minha autodescrição: Sou um homem branco, barba e cabelos grisalhos, curtos, e uso óculos.

### **José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti**

Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Presidente Prudente. Pesquisador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Minha autodescrição: Homem de pele clara, cabelos lisos, curtos e escuros. Olhos escuros. Tem barba curta. Usa óculos de correção de formato arredondado.

### **Luciene Cléa da Silva**

Sou Luciene Cléa da Silva, professora adjunta da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), desde 2014. Licenciada em Letras e Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação. Exerço a docência desde 2000 e neste percurso atuei por nove anos na Educação Infantil, e no ensino superior estou há vinte anos. Sou integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC) e realizo pesquisas voltadas para a formação de professores, trajetórias docentes, práticas pedagógicas, história oral, narrativas e infância. Minha autodescrição: Sou uma mulher de estatura mediana, branca, com cabelos pretos na altura dos ombros e olhos castanhos.

### **Mariuza Aparecida Camillo Guimarães**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1987), Especialista em Educação Especial (2000) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005). Doutora em Educação pela mesma Instituição (2012). Atualmente é Vice Coordenadora Fórum Estadual de Educação/MS (2024-2026), professora na Faculdade de Educação (FAED/UFMS). Vice coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial - GEPIEE (CNPQ/UFMS) e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB/UFMS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Legislação Educacional, Políticas Públicas, Gestão e formação de professores.

Minha autodescrição: Sou uma mulher de 58 anos de idade, afro-indígena, de cor parda, 1,49 de altura, rechonchuda.

### **Milene Bartolomei Silva**

Sou professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS desde o ano de 2013. Atualmente sou Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - FAED/UFMS. Atuo em cursos de licenciatura e na pós-graduação

em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste da UFMS. Coordeno o Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI) e líder do Grupo de Estudos em Educação, Saúde e Práticas Educacionais. Atuei por mais de 15 anos na educação básica, tanto nas salas de aula como na gestão. Minhas áreas de estudo e pesquisa são: Atendimento Pedagógico em Ambiente hospitalar e Educação Lúdica.

Minha autodescrição: sou uma mulher branca de cabelos castanhos no ombro. Uso óculos para leitura (devido a idade). Sou mãe, avó e professora com muito orgulho!

### **Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca**

Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Especial. Sou Mestre e Doutora em Educação pela UFMS. Atuei como professora efetiva do Estado do Mato Grosso do Sul na Educação Básica por 12 anos. Também trabalhei como Supervisora do FNDE/MEC para programas educacionais no período de janeiro de 2004 a julho de 2009. Minha experiência docente no ensino superior iniciou-se em 2003, inicialmente em instituições privadas e, a partir de 2014 até o presente momento, sou docente adjunta da UFMS. Em 2017, assumi a Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas/DIIEST/Proaes/UFMS, na qual permaneço.

Minha autodescrição: Mulher branca. Mais de 60 anos. Cabelos grisalhos compridos. Uso óculos. Formato rosto arredondado.

### **Raquel Elisabeth Saes Quiles**

Sou professora e mãe do Victor Hugo. Tenho 43 anos, sou casada e moro em Campo Grande/MS. Toco piano. A Educação Especial sempre foi encantadora para mim. Aprendi Libras com 15 anos e, desde então, quis saber mais sobre essa modalidade de ensino para atuar com surdos. Fiz o Curso de Licenciatura em Pedagogia e o Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Meu Doutorado foi em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Assumi o Concurso

como professora efetiva da UFMS em 2009, no campus de Três Lagoas, para ministrar a disciplina de Educação Especial. Em 2013 fui removida para Campo Grande, onde trabalho como professora de Libras e Educação Especial. Atualmente estou na Faculdade de Educação (FAED/UFMS), exercendo também a função de Coordenadora do Curso de Pedagogia.

Minha autodescrição: Sou uma mulher branca, de estatura mediana, cabelos lisos e compridos, castanhos; olhos castanhos. Uso óculos, mas geralmente estou com lentes de contato. Sou magra, gosto de usar roupas lisas, geralmente vestidos, e salto alto.

### **Rosemary Nantes Ferreira Martins**

Sou pedagoga e especialista em Educação Especial, também mestra em Educação. Atuo na educação inclusiva desde 1994, e entre 2006 e 2014 atuei no Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação. Desde 2015 trabalho na Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, realizando a gestão da educação especial na Rede Estadual de Ensino.

Minha autodescrição: Tenho 54 anos, 1,69 de altura, pele morena clara, cabelo castanho escuro, um pouco abaixo dos ombros.



"O caminho da inclusão não é algo fácil ou simples de se trilhar ou compreender. Na realidade é complexo, pois não despreza as mazelas existentes nos diversos contextos e circunstâncias; não finge ausência de obstáculos; não supervaloriza determinadas ações em detrimento de outras; tampouco elege práticas pedagógicas iluminadas para se fazer materializar. A inclusão menor o tempo todo em todo o tempo se constitui nas fronteiras, nas entrelinhas, na linha divisória, no meio da ponte, onde todos caminham, onde a natureza híbrida da condição humana se faz presente."

(ORRÚ, 2017, p. 56)