



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



Adriana Marques dos Santos Laia Franco

**O Sistema Educacional Inclusivo Constitucional e o
Atendimento Educacional Especializado**

Rio de Janeiro

2019

Adriana Marques dos Santos Laia Franco

**O Sistema Educacional Inclusivo Constitucional e o
Atendimento Educacional Especializado**

Dissertação elaborada no Curso de Mestrado Profissional Justiça e Saúde e apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Convênio firmado entre Fiocruz-Ensp e a Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (Emerj).

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Eduardo Schütz.

Rio de Janeiro

2019

Catálogo na fonte
Fundação Oswaldo Cruz
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde
Biblioteca de Saúde Pública

F825s Franco, Adriana Marques dos Santos Laia.
O sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado / Adriana Marques dos Santos Laia Franco. - 2019.
98 f.

Orientador: Gabriel Eduardo Schütz.
Dissertação (mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2019.

1. Educação. 2. Inclusão Educacional. 3. Educação Especial. 4. Pessoas com Deficiência. 5. Saúde Pública. 6. Educação Especial.
I. Título.

CDD – 23.ed. – 371.9

Adriana Marques dos Santos Laia Franco

**O Sistema Educacional Inclusivo Constitucional e o
Atendimento Educacional Especializado**

Dissertação elaborada no Curso de Mestrado Profissional Justiça e Saúde e apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Convênio firmado entre Fiocruz-Ensp e a Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (Emerj).

Aprovada em: 05 de abril de 2019.

Banca Examinadora

Dra. Maria Aglaé Tedesco Vilaro
Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro

Dra. Thula Rafaela de Oliveira Pires
PUC-Rio - Departamento de Direito

Dr. Gabriel Eduardo Schütz (Orientador)
Fundação Oswaldo Cruz

Rio de Janeiro

2019

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, pela inspiração e desejo de contribuir na construção de um mundo mais justo e humano.

Ao meu marido, pelo apoio a minha iniciativa de engajamento neste e em outros projetos na área da inclusão.

Ao meu orientador, pela disponibilidade irrestrita, pelos elogios imerecidos e pelo incentivo a luta pelos direitos humanos.

A amiga de escola Thula, pela paciência, disponibilidade e carinho em todas as inúmeras vezes que precisei de orientação e ajuda.

A amiga Joana Cortes, pela revisão ortográfica que fez o texto mais bonito.

As admiráveis Maria Teresa Eglér Mantoan e Meire Cavalcante, que acolheram esta novata no tema, disponibilizando valioso material e produtivas conversas ao longo de quase dois anos.

A Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, pela oportunidade de estudo.

RESUMO

Este estudo versa sobre o direito constitucional a educação inclusiva. Com base em pesquisa bibliográfica, por meio de livros, leis, decretos, artigos e convenções internacionais, verificamos que o ordenamento jurídico constitucional brasileiro adotou o paradigma educacional da inclusão, que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos no ensino regular. A análise da legislação pertinente ao tema mostrou que o sistema educacional inclusivo constitucional, no Brasil, não prevê a existência de ambientes segregados, nem salas especiais. Todos os alunos devem frequentar o ensino regular, sendo ofertado o Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar e no turno inverso ao da escolarização, considerando as especificidades dos estudantes com deficiência, de modo a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação desses alunos.

Palavras-chave: Educação. Inclusão educacional. Educação especial. Pessoas com deficiência. Saúde pública.

ABSTRACT

This study focuses on the constitutional right to inclusive education. Based on bibliographical research, through books, laws, decrees, articles and international conventions, we could verify that the Brazilian constitutional legal system adopted the educational paradigm of inclusion, which provides equal conditions for the access and permanence of all students in regular education. The analysis of the applicable law showed that the constitutional inclusive educational system, in Brazil, does not prescribe the existence of a segregated environment, nor special rooms. All pupils must attend regular education and should be offered complementary Specialized Educational Assistance in the inverse shift to that of schooling. This assistance should consider the specifics of the students with deficiency, in order to identify, elaborate and organize pedagogical and accessibility resources that eliminate the barriers to the full participation of these pupils.

Keywords: Education. Mainstreaming (Education). Education, special. Disabled persons. Public health.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CDPD	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas
Ensp	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Leped	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças
MEC	Ministério da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
STF	Superior Tribunal Federal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	HISTÓRIA DO MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	15
2.1	AS PRIMEIRAS AÇÕES E ORGANIZAÇÕES VOLTADAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	15
2.1.1	Movimento Pestalozziano.....	16
2.1.2	Movimento Apaeano.....	16
2.2	O ASSOCIATIVISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	16
2.2.1	O Movimento Associativista dos Cegos.....	17
2.2.2	O Movimento dos Surdos.....	17
2.2.3	Organização das Pessoas com Deficiência Física	18
2.3	O MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	19
2.3.1	1981, O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência.....	21
2.3.2	O Movimento das Pessoas com Deficiência e a Assembleia Nacional Constituinte.....	22
2.3.3	O Movimento das Pessoas com Deficiência na Convenção da ONU (2008).....	26
3	A POLÍTICA NACIONAL PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	30
3.1	ESTUDANTES ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	33
3.2	DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	34
4	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	38
4.1	ALUNOS ATENDIDOS PELO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	39
4.2	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O AEE.....	40
4.3	TRABALHO CONJUNTO ENTRE O PROFESSOR DO AEE E O PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM.....	41
4.4	FUNÇÕES DO PROFESSOR DO AEE.....	42
4.5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O AEE.....	45
4.6	SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	45

5	SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO CONSTITUCIONAL O AEE DENTRO DA ESCOLA.....	47
5.1	DIREITOS HUMANOS E TRATADOS INTERNACIONAIS.....	47
5.2	CONSTITUCIONALIZAÇÃO DA CONVENÇÃO DE NOVA IORQUE.....	47
5.3	RELAÇÃO ENTRE TRATADO E DIREITO INTERNO.....	49
5.4	NORMAS FORMAL E MATERIALMENTE CONSTITUCIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	49
5.4.1	Constituição Federal de 1988.....	50
5.4.2	Decreto nº 6.949/2009 (Convenção de Nova Iorque).....	50
5.5	ARTIGO 208, III, CF/88 E ARTIGO 24, DA CONVENÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ADEQUAÇÃO DA LEGISLAÇÃO CONSTITUCIONAL INTERNA PARA PRIMAZIA DA NORMA MAIS FAVORÁVEL.....	52
5.6	CONFIGURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO CONSTITUCIONAL.....	52
5.6.1	Local do Atendimento Educacional Especializado.....	56
5.6.2	Período do AEE.....	60
5.6.3	Custeio do AEE.....	60
6	PEDRAS NO CAMINHO.....	62
6.1	INCONGRUÊNCIAS LEGISLATIVAS ATUAIS.....	63
6.2	PORQUE? RAÍZES DA QUESTÃO.....	65
6.3	NÚMEROS QUE APONTAM O CAMINHO.....	67
6.4	FISCALIZAÇÃO DA ONU.....	68
7	CONCLUSÃO	70
	REFERÊNCIAS.....	73
	ANEXO A – LEGISLAÇÃO FEDERAL.....	78
	ANEXO B – REGULAMENTAÇÃO DO AEE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	90

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “O SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO CONSTITUCIONAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO”, é fruto de uma vivência pessoal, relativa à dificuldade de encontrar uma escola que realize a educação inclusiva, nos moldes das diretrizes constitucionalmente asseguradas.

Da referida dificuldade, nasceu a vontade de estudar e compartilhar o aprendizado adquirido com pais, alunos e professores interessados na concretização real da educação inclusiva, sem engodos, sem simulacros nem encenações inconsistentes.

É importante esclarecer, desde o princípio, que o leitor irá identificar, ao longo deste trabalho, algumas citações extensas quando o assunto se tratar de matéria relacionada às áreas da educação e da pedagogia.

A explicação para tanto está em que a nossa formação técnica é jurídica e, para que o presente trabalho traga ao leitor as melhores construções teóricas atualmente existentes sobre a parte pedagógico-educacional da educação inclusiva, foi feita a opção pela transcrição fiel deste conhecimento específico.

Da mesma forma, na segunda seção também foram inseridas citações extensas, com objetivo de não se perder a essência do texto, uma vez que o trabalho de análise histórica lá exposto é considerado atualmente o mais completo e fidedigno na literatura brasileira sobre o assunto.

Feita a ressalva acima, segue-se que, para início do estudo da Educação Inclusiva que aqui se pretende fazer, impõe-se esclarecer que a divisão constitucional brasileira da competência legislativa, em matéria de Educação, atribui a cada ente federativo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) um poder regulatório de ensino, que compreende atividades de normatização, fiscalização e punição, exercidas em face dos estabelecimentos que compõem o seu sistema. (Notas Técnicas, Pareceres Técnicos, Resoluções, Deliberações).

Esta competência legislativa concorrente está prevista no artigo 24, da CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988, *in verbis*:

ARTIGO 24 – Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

[...]

IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação;

[...]

§ 1º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

§ 3º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário.

A disposição geral, contida no citado artigo 24, é complementada pelo artigo 211, dos quais se extraem as competências de cada ente federativo:

ARTIGO 211, CRFB/88 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...].

§ 2º Os MUNICÍPIOS atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os ESTADOS e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) destrincha o tema com maior detalhe, nos seguintes termos:

ARTIGO 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. [...]

ARTIGO 10 - Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

[...]

ARTIGO 11- Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de

competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal de 1988 à manutenção e desenvolvimento do ensino. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Vê-se assim que cada ente federativo possui competências e atribuições distintas, segundo o nível do ensino, cabendo aos Estados e à União, além de suas competências próprias, coordenar a atuação dos níveis regionais e locais.

No Estado do Rio de Janeiro, as atribuições na área da Educação dividem-se:

Educação Infantil – Secretarias Municipais de Educação

Ensino Fundamental e Médio – Secretaria Estadual de Educação.

É importante destacar que, como melhor se verá adiante, até o advento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Especial no Brasil se caracterizou basicamente por ações isoladas e o atendimento se destinava mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor escala, às deficiências físicas.

Com a promulgação do novo texto constitucional, mais especificamente em seu Artigo 208, pode-se estabelecer a premente necessidade da inclusão escolar enquanto preceito constitucional, apregoando o atendimento às pessoas com deficiência na Rede Regular de Ensino, garantido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos usuários da educação especial.

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (CDPD), também conhecida como Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2009, reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade (BRASIL, 2009).

A promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, expressão legal da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência acolhida como emenda constitucional em nosso ordenamento, através da promulgação da Lei nº 13.146/2015, traz mais elementos para tutela do direito constitucional à educação especial na rede regular de ensino.

Esse histórico social e legislativo será mais detidamente estudado em seção específica neste trabalho.

Nesta parte introdutória, cabe identificar a “situação problema” do estudo: sabe-se que a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas

práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula.

Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

A adoção de um modelo escolar inclusivo exige que o professor rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos e desempenhe o seu papel formador, que não mais se restringirá a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensinará a todos, indistintamente.

Da mesma forma, exige-se dos operadores do Direito um posicionamento consentâneo com o caráter constitucional da educação inclusiva, atuando na interpretação da lei, não só tutelando o acesso à escola como também a permanência e participação dos alunos.

Os direitos ao acesso e à permanência os pais já entenderam, e têm sabido buscá-los de forma efetiva.

Já no que se refere à participação, os pais nem sempre conseguem identificar o que falta à escola para que seus filhos possam ter ganhos relativos à inclusão escolar.

Esses ganhos não podem ser conseguidos a partir de uma diferenciação pela deficiência, que é o que ocorre em muitas situações em que o aluno da educação especial é atendido na sala de aula. Essas situações vão desde a presença de um professor de apoio exclusivo aos currículos e atividades ditas personalizadas, individualizadas, adaptadas unicamente para esse aluno.

Verifica-se uma demanda crescente por parte dos pais dos alunos da educação especial no sentido de as escolas fornecerem o que chamam de “mediador escolar”.

Este pleito, além de em muitos casos acarretar a contratação desnecessária de profissionais que não possibilitarão ganhos de aprendizado ao aluno, demonstra o desconhecimento desses pais acerca do direito constitucional ao Atendimento Educacional Especializado, prestado por professores com formação hábil a viabilizar a participação efetiva do aluno na sala de aula comum, com ganhos pedagógicos.

A participação dos alunos da educação especial na escola comum é construída e efetivada através do Atendimento Educacional Especializado, em horário oposto ao período de aulas do turno regular, devendo o professor do AEE estudar o caso de cada aluno que lhe é encaminhado pela escola – em conjunto com a família e outros

profissionais externos que o estejam atendendo –, e avaliar se esse aluno é ou não público alvo do serviço.

Ao professor do AEE cabe pesquisar, produzir e propor a aquisição de recursos, ajudas técnicas, tecnologia assistiva e demais apoios que eliminam as barreiras identificadas na comunicação, mobilidade, interação, acesso e permanência dos alunos da Educação Especial nas escolas comuns.

Assim também, deverá o professor do AEE acompanhar o processo de inserção do seu aluno na sala de aula comum e o uso dos recursos/tecnologias por ele propostos no plano individual do aluno para eliminação das barreiras à participação do mesmo nas atividades com seus pares, na sala de aula comum, no turno regular.

A despeito de uma intensa produção científica nacional sobre a educação especial, na perspectiva inclusiva, o estudo do conceito de “Atendimento Educacional Especializado”, no período posterior a 2015, data da promulgação da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a) é ainda pouco documentado, sendo conveniente uma análise crítica acerca dos direitos relativos a esta atividade.

Registre-se aqui que não foi possível incluir neste trabalho uma parte dedicada a análise de jurisprudência do tema, pois não identificamos, em nossos Tribunais, julgados tratando do “Atendimento Educacional Especializado”, em período posterior a 2015, tampouco julgados aplicando a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência enquanto norma constitucional para este tema.

Como objetivo geral do trabalho, tem-se a discussão de uma interpretação constitucional do conceito de Atendimento Educacional Especializado, presente no artigo 208, III, da Constituição Federal/88 e artigo 28, III, da Lei nº 13.146/2015, a fim de contribuir com os operadores do Direito, para que as decisões judiciais relativas ao tema possam ser proferidas e executadas com efetividade e em conformidade com o sistema educacional inclusivo constitucional, bem como o Modelo de Direitos Humanos da Deficiência.

Os objetivos específicos são: i) compreender o conceito de Modelo de Direitos Humanos relativo à Deficiência; ii) compreender o sistema educacional inclusivo constitucional previsto no artigo 24, da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, ratificada pelo Brasil em 2009; iii) examinar as normas relativas ao Atendimento Educacional Especializado, atribuindo a este conceito a leitura constitucional em conformidade com o Modelo de Direitos Humanos da Deficiência – NT 19/2010 – (BRASIL, 2010); iv) contribuir para o atendimento das

demandas individuais ou coletivas trazidas ao Judiciário, relativas à Lei nº 13.146/2015, relacionadas à atividade do Atendimento Educacional Especializado.

Justifica-se este trabalho diante da realidade atual em que as famílias dos alunos em situação de deficiência estão cada vez mais atentas ao regramento de tutela dos direitos relativos a educação especial, na perspectiva da inclusão.

Por fim, entendo que a temática da educação inclusiva é assunto que traz ganhos a toda sociedade.

Aos alunos em situação de deficiência, pela possibilidade de ter seu potencial cognitivo melhor explorado e desenvolvido, e aprender através de novas formas de ensino e recursos pedagógicos especiais, que possibilitarão sua inclusão pela sociedade e futuramente pelo mercado de trabalho.

Aos alunos fora de situação de deficiência, e seus familiares, pela elucidação das questões desconhecidas, que permitirá ter um olhar esclarecido e não preconceituoso sobre as diferenças, assim como ter um convívio mais amplo e completo na sociedade.

2 HISTÓRIA DO MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Trataremos nesta seção a respeito da história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, assim como dos processos associativos dos atores sociais que se autodenominam pessoas com deficiência.

Em linhas gerais, baseado no trabalho de Lanna Junior (2010), é possível pensar algumas iniciativas inaugurais no Brasil Império no século XIX; no século XX, a emergência de algumas instituições organizadas pela sociedade civil para pessoas com deficiência; posteriormente a emergência de associações de pessoas com deficiência para o lazer, esporte, recreação e ajuda mútua. Na sequência, o período posterior aos anos 1980 caracteriza-se por organizações políticas catalisadas pela democratização no Brasil e o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981), bem como pela posterior atuação desse movimento na Assembléia Constituinte e posteriormente na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

2.1 AS PRIMEIRAS AÇÕES E ORGANIZAÇÕES VOLTADAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Durante o período colonial, as pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 21-22).

No século XIX, tiveram início as primeiras ações para atender as pessoas com deficiência, quando o Brasil dava seus primeiros passos após a independência, forjava sua condição de Nação e esboçava as linhas de sua identidade cultural. “[...] O contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência [...]” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 22).

A ação do Estado em relação às pessoas com deficiência mudou muito pouco com o advento da República, sendo que as principais iniciativas para atender a deficiência intelectual desse período foram dos movimentos pestalozziano e apaeano.

Até a metade do século XIX, a deficiência intelectual era considerada uma forma de loucura e era tratada em hospícios. Durante a República, iniciaram-se as investigações sobre a etiologia da deficiência intelectual, sendo que os primeiros estudos realizados no Brasil datam do começo do século XX (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 25).

2.1.1 Movimento Pestalozziano

No Brasil, em 1926, inspirado pelo pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), foi criado o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul. Considera-se que o maior impulso ao ideário de Pestalozzi no Brasil foi dado por Helena Antipoff, educadora e psicóloga russa que, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais, veio trabalhar na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

Sua atuação foi marcante para a assistência, educação e institucionalização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil. Foi Helena Antipoff quem introduziu o termo “excepcional”, no lugar das expressões “deficiência mental” e “retardo mental”, usadas na época para designar as crianças com deficiência intelectual. Para ela, a origem da deficiência vinculava-se à condição de excepcionalidade socioeconômica ou orgânica.

Helena Antipoff criou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1945, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil; em 1948, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; e, em 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo.

Até 1970, na ocasião da fundação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp), o movimento pestalozziano contava com oito organizações em todo o País. A criação da federação, também por iniciativa de Helena Antipoff, fomentou o surgimento de várias sociedades Pestalozzi pelo Brasil, sendo atualmente cerca de 150 sociedades Pestalozzi filiadas à Fenasp (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 26).

2.1.2 Movimento Apaeano

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, por iniciativa da americana Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual.

Até 1962, havia dezesseis APAEs no Brasil. Neste mesmo ano, no dia 10 de novembro, foi fundada a Federação Nacional das APAEs (Fenapaes). Atualmente, a Fenapaes reúne vinte e três federações estaduais e mais de duas mil APAEs distribuídas por todo o País.

Essas organizações constituem uma rede de atendimento à pessoa com deficiência de expressiva capilaridade na sociedade, que presta serviços de educação, saúde e assistência social (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 27).

2.2 O ASSOCIATIVISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A partir de meados do século XX, observa-se o surgimento de organizações criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência. A motivação inicial é a solidariedade entre pares nos seguintes grupos de deficiência: cegos, surdos e pessoas com deficiência física que, mesmo antes da década de 1970, já estavam reunidos em pequenas organizações locais, em geral, sem sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam ao auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido.

Essas organizações, no entanto, constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que surgiram no Brasil, sobretudo durante a década de 1970 (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 30).

2.2.1 O Movimento Associativista dos Cegos

A criação do sistema Braille, em 1829, inaugurou “a era moderna” da história das pessoas cegas, promovendo uma revolução no processo de ensino e aprendizagem dos cegos, tornando-se o Braille a forma mais efetiva de escrita e leitura para pessoas cegas.

No entanto, o aumento das instituições especializadas em educação de cegos em todo o mundo, por si só, não lhes garantiu integração na sociedade, acesso a direitos, nem fim do preconceito e do estigma associado à cegueira.

A partir da década de 1950, no Brasil, observa-se um novo modelo de organização das pessoas cegas – o modelo associativista.

As primeiras associações de pessoas cegas no Rio de Janeiro eram formadas por vendedores ambulantes, artesãos especializados no fabrico de vassouras, empalhamento de cadeiras, condicionamento de escovões de enceradeiras e correlatos e surgiram com interesses eminentemente econômicos.

Ao contrário dos asilos, hospitais e mesmo das escolas especializadas, fruto da caridade e da filantropia ou de iniciativas governamentais, as novas associações nasciam da vontade e da ação dos indivíduos cegos que buscavam, no associativismo, mecanismos para a organização de suas lutas e melhoria de sua posição no espaço social.

Este modelo associativista das pessoas cegas nasceu em um momento de transição de duas visões de mundo: do modelo médico ao modelo social com base nos Direitos Humanos. Nessa época de transição, houve aumento na impressão de livros em Braille,

com a instalação da imprensa Braille na Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada em 1946 – atualmente denominada Fundação Dorina Nowill para Cegos –, para possibilitar a educação dos cegos e ampliar o acesso à leitura (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 30-31).

2.2.2 O Movimento dos Surdos

Com a instalação das escolas para pessoas surdas, surgiu também a disputa sobre o melhor método de educação: a Língua Brasileira de Sinais, o oralismo ou a mista.

No final do século XIX, a Língua de Sinais sofreu grande revés. Em 1880, no Congresso Internacional de Professores de Surdos, em Milão, Itália, o método oral foi escolhido como o melhor para a educação dos surdos. A Língua de Sinais foi proibida oficialmente em diversos países, sob a alegação de que prejudicaria a oralização das pessoas surdas.

Os movimentos das pessoas surdas passaram, então, a constituir-se como uma resistência a este colonialismo das chamadas práticas “ouvintistas”. Esses movimentos se deram em espaços como as associações, as cooperativas e os clubes – territórios livres do controle ouvinte –, onde as pessoas surdas estabeleciam intercâmbio cultural e linguístico e faziam uso da Língua de Sinais.

Grande parte das associações de pessoas surdas surgiu exatamente nos períodos de maior ênfase à oralidade e à negação da diferença, envolvendo o final do século XIX até aproximadamente as décadas de 1960 e 1970, o que demonstra que um dos principais fatores de reunião das pessoas surdas era, e ainda é, o uso e a defesa da Língua de Sinais.

O movimento internacional de pessoas surdas se articulou sob coordenação da Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf* – WFD), criada em 1951 e com sede na Finlândia. Articulando-se com os organismos ligados às Nações Unidas, seus líderes procuraram, a partir daí, interferir nas políticas e nas recomendações apresentadas aos governos dos seus países. A WFD teve influência decisiva nas recomendações da UNESCO, em 1984, no reconhecimento formal da Língua de Sinais como língua natural das pessoas surdas, garantindo que crianças surdas tivessem acesso a ela o mais precocemente possível (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 32-34).

2.2.3 Organização das Pessoas com Deficiência Física

As pessoas com deficiência física se associaram em entidades voltadas para a

sobrevivência e a prática do esporte adaptado. Essas organizações, que não tinham objetivos políticos definidos, foram os primeiros espaços em que as pessoas com deficiência física começaram a discutir os problemas comuns.

Merece ser ressaltado que o desenvolvimento do esporte adaptado no mundo ocorreu, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, os primeiros clubes foram fundados em 1958: Clube dos Paraplégicos de São Paulo e Clube do Otimismo do Rio de Janeiro. Ambos os clubes foram fundados por atletas que ficaram com lesão medular em certo momento da vida e que tiveram a oportunidade de se tratar nos Estados Unidos, onde conheceram o esporte adaptado.

Essas iniciativas tiveram como efeito secundário o início da percepção, pelas pessoas com deficiência, da necessidade de discutirem sua inserção política na sociedade. As próprias dificuldades enfrentadas, tanto para a prática do esporte quanto para o trabalho estimularam o início de reivindicações, sobretudo no que se refere à mobilidade.

Nesta toada, no final da década de 1970, no contexto da redemocratização do Brasil, surgiram organizações de pessoas com deficiência física, com caráter claramente definido e com o objetivo de conquistar espaço na sociedade, direitos e autonomia para conduzirem a própria vida (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 34-35).

2.3 O MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Todo o associativismo acima mencionado foi uma etapa no caminho de organização das pessoas com deficiência, antes restritas à caridade e a políticas de assistência, em direção às conquistas no universo da política e da luta por seus direitos. Esse processo de associações criou o ambiente para a formalização da consciência que resultaria no movimento político das pessoas com deficiência na década de 1970.

Nessa época, surgiram as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência, contrapondo-se às associações que prestavam serviços a este público. Esta dicotomia, que mais adiante será abordada neste capítulo, permanece como modelo até os dias atuais.

As primeiras organizações associativistas de pessoas com deficiência não tinham sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam ao auxílio mútuo e não possuíam objetivo político definido, mas criaram espaços de convivência entre os pares, onde as dificuldades comuns poderiam ser reconhecidas e debatidas. Essa aproximação desencadeou um processo da ação política em prol de seus

direitos humanos.

No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade e, a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional, alimentada pela conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD) (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 35-36).

A partir de meados da década de 1970, com o processo de enfraquecimento e declínio do regime militar, a redemocratização desenrolou-se em contexto especialmente fértil, em termos de demandas sociais, com uma participação política ampla. Esse período foi marcado pela ativa participação da sociedade civil, que resultou no fortalecimento dos sindicatos, na reorganização de movimentos sociais e na emergência das demandas populares em geral.

Esse processo se reflete na Constituição Federal promulgada em 1988. A Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), envolvida no espírito dos novos movimentos sociais, foi a mais democrática da história do Brasil, com canais abertos e legítimos de participação popular.

Os novos movimentos sociais, dentre os quais o movimento político das pessoas com deficiência, saíram do anonimato e, na esteira da abertura política, uniram esforços, formaram novas organizações, articularam-se nacionalmente e criaram estratégias de luta para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos.

Outro fator relevante foi a decisão da ONU de proclamar 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD), fato que colocou as pessoas com deficiência no centro das discussões, no mundo e também no Brasil.

Tanto o AIPD quanto o processo de redemocratização atuaram como catalisadores do movimento que, no primeiro momento, procurou construir e consolidar sua unidade. A criação da Coalizão Pró-Federação Nacional foi a materialização do esforço unificador, consubstanciado por três encontros nacionais, realizados entre 1980 e 1983, buscando elaborar uma agenda única de reivindicações e estratégias de luta, bem como fundar a Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. O amadurecimento das discussões resultou em um rearranjo político no qual a federação única foi substituída por federações nacionais por tipo de deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 36-37).

As novas organizações e ações das pessoas com deficiência, surgidas no final da década de 1970 e início da década de 1980, eram politicamente contrárias ao caráter de

caridade que marcou historicamente as ações voltadas para esse público. Estava em jogo a necessidade, por muito tempo reprimida, de as pessoas com deficiência serem protagonistas na condução das próprias vidas.

Neste sentido, organizações de pessoas com deficiência são aquelas criadas, geridas e integradas por pessoas com deficiência, senão na integralidade de seu quadro, pelo menos na maioria dele. Receberam a denominação de organizações de pessoas com deficiência aquelas que surgiram no final da década de 1970 com o propósito de buscar o protagonismo e a autonomia e a luta pela cidadania.

Por sua vez, receberam a denominação de organização para pessoas com deficiência aquelas entidades cujas ações se voltavam para as pessoas com deficiência que não participavam da tomada de decisão (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 41).

Essa dicotomia corresponde à relação conflituosa estabelecida, por um lado, entre o protagonismo e a autonomia que as pessoas com deficiência buscavam e, por outro, pela tutela que as entidades assistencialistas ofereciam.

2.3.1 1981, O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência

O chamado “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” - AIPD - aconteceu em 1981, mas o início de todo o processo se deu em 1976, quando a ONU o proclamou durante a 31ª sessão da Assembleia Geral, sob o tema “Participação Plena”.

À época, a ONU já havia tomado uma série de decisões em prol das pessoas com deficiência, como a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Retardo Mental, de 1971, e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975. Os objetivos principais do AIPD, em relação às pessoas com deficiência, eram: ajudar no ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover esforços, nacional e internacionalmente, para possibilitar o trabalho compatível e a plena integração à sociedade; encorajar projetos de estudo e pesquisa visando à integração às atividades da vida diária, aos transportes e aos edifícios públicos; educar e informar o público sobre os direitos de participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 43).

A Comissão Nacional Brasileira do AIPD, instituída no Ministério da Educação e Cultura, era formada por representantes do Poder Executivo, entidades não governamentais de reabilitação e educação de pessoas com deficiência, bem como pelas entidades interessadas na prevenção de acidentes de trabalho, trânsito e domésticos. Lamentavelmente, não havia na Comissão Nacional do AIPD nenhuma vaga para entidades

formadas por pessoas com deficiência, o que foi motivo de grande insatisfação por parte do movimento (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 44).

As críticas do movimento político das pessoas com deficiência ao processo de condução do AIPD, pelo governo brasileiro, foram seguidas de ações como a criação de comissões e a realização de encontros e manifestações para alertar a sociedade em relação aos direitos da pessoa com deficiência..

Valendo-se do momento de visibilidade e atenção midiática que o AIPD proporcionava, o movimento das pessoas com deficiência foi às ruas em passeatas e manifestações públicas. Cada nova mobilização agregava forças e aumentava o volume das ações. A título de exemplo, em manifestação ocorrida na Cinelândia, no Rio de Janeiro, em abril de 1981, participaram cerca de 200 pessoas com deficiência somadas às pessoas sem deficiência.

Pode-se afirmar que o AIPD cumpriu o objetivo desejado pela ONU. No Brasil, as pessoas com deficiência ganharam destaque. Suas reivindicações por direitos e suas mobilizações se fizeram notar como nunca antes havia acontecido. Essa foi a contribuição do AIPD: a visibilidade.

A ONU procurou dar continuidade a esse processo com a promulgação da Carta dos Anos 80, que apontava ações prioritárias e metas para a década de 1980 para possibilitar às pessoas com deficiência integração e participação na sociedade, com acesso à educação e ao mercado de trabalho (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 45-46).

2.3.2 O Movimento das Pessoas com Deficiência e a Assembleia Nacional Constituinte

[...] A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) foi um importante acontecimento para o movimento das pessoas com deficiência, em decorrência da comoção e da mobilização social diante da expectativa de uma nova Constituição.

A Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985, atribuiu poderes constituintes aos membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e determinou sua reunião, unicameralmente, em Assembleia Nacional Constituinte (ANC), a partir de 1º de fevereiro de 1987. Um anteprojeto de Constituição foi elaborado pela Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, criada pelo Poder Executivo em 1986 e que ficou conhecida como “Comissão Afonso Arinos”, por ser dirigida pelo jurista e ex-deputado federal Afonso Arinos de Melo Franco.

O texto constitucional foi construído com base nos trabalhos de 24 subcomissões que compunham nove comissões temáticas. O Regimento Interno da ANC determinou, dentre outras medidas, o recebimento de sugestões de órgãos legislativos subnacionais, de entidades associativas e de tribunais, além de parlamentares; a realização de audiências públicas pelas subcomissões para ouvir a sociedade; a apreciação de emendas populares respaldadas em pelo menos 30 mil assinaturas; e a obrigatoriedade do voto nominal nas matérias constitucionais.

Os trabalhos das comissões foram intensos e, entre os dias 7 de abril e 25 de maio de 1987, ocorreram mais de 200 audiências públicas realizadas com as subcomissões. Tanto os resultados das discussões nas subcomissões quanto as emendas populares foram encaminhados à Comissão de Sistematização. Em 24 de novembro, o Projeto aprovado pela Comissão de Sistematização foi entregue ao presidente da ANC. Entre fevereiro e setembro de 1988, o projeto foi discutido, quando representantes das entidades da sociedade civil defenderam as emendas populares. O plenário aprovou a redação final do texto em 22 de setembro e, finalmente, em 5 de outubro, foi promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil, que, pela abertura dada à participação popular no processo de sua elaboração – algo inédito no histórico constitucional do país –, recebeu a adjetivação de “Constituição Cidadã”.

Até esse momento da história, em termos constitucionais, a única referência aos direitos das pessoas com deficiência era a Emenda nº 12, de 1978, conhecida como “Emenda Thales Ramalho”, que no seu artigo único define: “É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I. educação especial e gratuita; II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III. proibição de discriminação, inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.”

As pessoas com deficiência participaram ativamente das discussões da ANC. [...] Uma das principais reivindicações das pessoas com deficiência discutida nos encontros era que o texto constitucional não consolidasse a tutela, e, sim, a autonomia. [...] Desde o início da década de 1980, a principal demanda do movimento era a igualdade de direitos, e, nesse sentido, reivindicavam que os dispositivos constitucionais voltados para as pessoas com deficiência deveriam integrar os capítulos dirigidos a todos os cidadãos. O movimento vislumbrava, portanto, que o tema deficiência fosse transversal no texto constitucional [...]. Após a fase de sistematização do texto da Constituição a ser votado em plenário, as propostas do movimento das pessoas com deficiência não foram incorporadas da forma esperada. Em decorrência disso, o movimento preparou um projeto de Emenda Popular [...].

O movimento das pessoas com deficiência articulou-se de forma efetiva em torno do objetivo de incorporar suas demandas no texto constitucional. Mesmo quando, ainda durante a fase de sistematização, tais demandas não foram incorporadas ao projeto do texto constitucional, o movimento mostrou força e se rearticulou rapidamente na elaboração da emenda popular. O principal êxito dessa luta foi o fato de o movimento ter conseguido superar a lógica da segregação presente na proposta do capítulo “Tutelas Especiais” e incorporar, mais do que direitos ao longo de todo o texto constitucional, ao menos pelo viés legal, o princípio da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade [...].

Em 1986, já estava pronto o anteprojeto da Constituição. Se você comparar o anteprojeto com a Constituição de 1988, vai ver a grande diferença, o quanto nós conseguimos interferir. O anteprojeto era muito fraco, com aquela visão antiga, paternalista, sobre pessoas com deficiência. Ali realmente nós crescemos. (Romeu Kazumi Sassaki. Depoimento oral, 5 de fevereiro de 2009). (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 64-70).

Os registros das Atas das reuniões da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, ocorridas entre os meses de abril e maio 1987, documentam a participação do representante do Fórum Nacional das Pessoas Portadoras de Deficiência e da Secretaria de Assuntos Constituintes da Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, professor Paulo Roberto Guimarães Moreira.

Ao fazer uso da palavra, tratando do tema Educação, o Professor Paulo Roberto foi

aplaudido após dizer que:

[...] antes da educação especial, a educação ideal seria aquela exatamente que compatibilizasse a identidade com a diferença, que nos visse que, como seres humanos, temos uma coisa para tirar de dentro e para realmente nos educarmos em comum. Isso aí pressupõe – se é uma educação libertadora – que se respeitem as nossas diferenças particulares, porque se um é advogado, o outro é economista, se um é homem, o outro é mulher, se um é negro, o outro é branco. As nossas diferenças, absolutamente singulares, nos tornam absolutamente diferentes um do outro. [...] não adianta fazermos educação especial, porque ela é a educação segregadora [...]. Educar é a realização de potencialidade, e todos nós temos potencialidades, mesmo com as nossas diferenças. Educar é compatibilizar identidades com diferenças. (BRASIL, 1987, p. 179).

Em outro momento de fala, o representante do Fórum Nacional das Pessoas Portadoras de Deficiência e da Secretaria de Assuntos Constituintes da Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos estabelece a agenda política daquele grupo:

[...] A educação na nossa sociedade, como nós sabemos, é extremamente ideológica e repressora [...] Ela tem como finalidade reproduzir os valores do sistema para manter a relação de produção e manter o status quo. Agora, se a educação é extremamente repressora e copiadora dos valores que não permite a evolução do ser humano para que ele desenvolva toda a sua potencialidade, imaginem a educação especial, que tem a finalidade de segregar o indivíduo. É obvio que a educação especial pode privilegiar aspectos que conduzam informações e basta que se tire de dentro do indivíduo as suas potencialidades e torne isso realidade. Mas ela também tem uma função segregadora que é uma coisa extremamente perniciosa. Isso pode entrar em contradição com o pedido que estamos fazendo aí, de educação especial e gratuita. Acontece que eu interpreto isso como um mal necessário. Nosso panorama brasileiro, hoje, é de que a educação especial é um mal necessário. Eu gostaria muito de que os Srs. registrassem que não estamos vendo grandes coisas na educação especial. Ela é um mal necessário, enquanto estivermos segregado à sociedade. Grande parte da sociedade brasileira morreria de rir de mim, se eu propusesse que conversassem com surdos, com os seus sinais, que conversassem a linguagem dos surdos. Seria um absurdo total do ponto de vista da maioria das pessoas, mas do nosso ponto de vista é isto que nós queremos: que se saiba tratar um cego, que se encare com naturalidade as dificuldades de locomoção, as dificuldades de portadores de deficiência. Então, o que nós objetivamos, a longo prazo, é uma educação integradora que compatibilize a identidade com a diferença[...]. (BRASIL, 1987, p. 346, grifo nosso).

Sobre o caráter complementar da educação especial, também se posicionou o representante do movimento das pessoas com deficiência:

[...] temos que ser educados num ambiente social onde todos estejam presentes. Agora, óbvio que tem de existir uma complementação de todos, aliás, todo mundo deveria merecer uma educação especial porque todo mundo tem as suas especificidades [...]. (BRASIL, 1987, p. 350).

Assim, resta muito claro que o movimento das pessoas com deficiência, no que toca a educação especial, expressou sua inequívoca intenção: naquele primeiro momento, garantir a educação especial possível para, em momento posterior, com a **construção** sócio cultural que adviria da nova realidade constitucional, avançar no sentido do sistema educacional regular inclusivo, que colocará fim a segregação.

A partir do século XXI, a deficiência é tratada sob a ótica dos Direitos Humanos. Pessoas com deficiência são sujeitos de direitos – cidadãos e cidadãs. Do modelo médico passamos ao campo dos Direitos Humanos, políticos, civis, econômicos, sociais, culturais e ambientais, na construção de uma sociedade para todos. O foco das discussões é o modo como - e para quem – a sociedade organiza o cotidiano, as cidades, os bens e serviços disponíveis de educação, cultura, trabalho, saúde, proteção social, habitação, transporte, lazer, esporte, turismo e outros aspectos da vida comunitária.

Definitivamente, estava em andamento uma mudança de paradigma: a sociedade, que via esse segmento populacional como alvo de caridade, passava a entender que se buscava tão somente a promoção e a defesa de seus direitos, em bases iguais com os demais cidadãos. Era irrelevante se as pessoas apresentassem ou não algum grau de limitação funcional. Estavam ali em jogo a equiparação de oportunidades e a nova interface entre o indivíduo e o ambiente sem obstáculos.

Esse avanço foi refletido na organização institucional do Estado brasileiro, que inseriu o tema da pessoa com deficiência na área dos Direitos Humanos. Assim, foi construído um diferencial positivo quando comparado à maioria dos países.

Na organização social contemporânea, o movimento das pessoas com deficiência tem a possibilidade de avançar em direção a novas bandeiras e conquistas devendo, para isso, vencer o desafio de seus próximos passos: primeiro, garantir que os instrumentos legais, até então conquistados, sejam implantados e implementados na vida cotidiana; segundo, construir um discurso comum que ao mesmo tempo considere as particularidades de cada pessoa com deficiência e promova a convergência para a luta por direitos e não discriminação; terceiro, formar e fortalecer novas lideranças capazes de estabelecer metas a serem ultrapassadas e dar continuidade à história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil; e, por fim, se unir a outros segmentos da população compartilhando sua história, seus aprendizados e suas conquistas para garantir que sejam superadas as situações de vulnerabilidades e de violações de direitos que afetam a crianças, adolescentes, idosos, homossexuais, trabalhadores e a qualquer pessoa com ou sem deficiência e que juntos possam construir uma sociedade mais justa, igualitária, tolerante e

pacífica na qual, de fato, sejam os Direitos Humanos de todos e para todos. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 108-110).

2.3.3 O Movimento das Pessoas com Deficiência na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2008)

[...] Ao longo de 4 anos (2002 a 2006), articulada com a efervescência e mobilização de organizações sociais para inserir as problemáticas afetas às pessoas com deficiência na agenda política nacional e internacional e ampliar as condições, ações e programas voltados para a superação dessas problemáticas, a ONU elaborou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), a qual contou com a participação de 192 Estados-partes e com a larga experiência acumulada de representantes de organizações da sociedade civil de todo o mundo, em particular das pessoas com deficiência.

“Nada Sobre Nós, Sem Nós” foi o lema adotado pelas mencionadas organizações, garantindo papel fundamental no processo de construção da Convenção [...]. (NONATO; RAIOL, 2015, p. 88).

[...] A elaboração do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi marcada pela participação do movimento social organizado. Na 8ª Reunião, por exemplo, o presidente do Comitê destacou a presença de 800 ativistas da sociedade civil, de todas as partes do mundo. De fato, as organizações não governamentais participaram ativamente na formulação de um tratado de proteção aos direitos humanos. As lideranças da sociedade civil se organizaram no International Disability Caucus - IDC (Liga Internacional sobre Deficiência), uma rede de mais de 70 organizações internacionais, regionais e nacionais de pessoas com deficiência e de ONGs vinculadas com o campo.

O IDC foi criado em junho de 2003, quando se realizava a segunda reunião do Comitê, para se tornar a voz das pessoas com deficiência no processo de discussão da Convenção. Entretanto, uma das fraquezas iniciais do IDC era a escassa presença de líderes de países em desenvolvimento, onde vivem cerca de 80% das pessoas com deficiência. Para promover a participação desses líderes nas reuniões do Comitê Especial, em Nova Iorque, a Handicap Internacional (HI) e o Instituto Interamericano sobre Deficiência (IID) elaboraram o Projeto Sul, que garantiu a participação de lideranças de quatro regiões (América Latina e Caribe, África, países árabes e Ásia-Pacífico) na sétima e na oitava reuniões do Comitê Especial.

Nos últimos dois anos de negociação, conseguimos recursos para levar para a ONU líderes da América Latina que nunca tiveram voz lá, porque ninguém tinha dinheiro para ir a Nova Iorque e ficar duas semanas, duas vezes por ano, dificuldade de idioma, etc. Houve uma participação enorme. Foi chamado Projeto Sul. Levamos até pessoas de outros continentes, mas era prioritariamente para a América Latina. E houve um impacto muito grande. A América Latina foi a região que saiu ratificando a Convenção antes de todos os outros países. (Rosângela Berman Bieler. Depoimento oral, 2 de fevereiro de 2009).

[...] Os debates e o processo de negociação sobre o texto final da Convenção constituíram importante aprendizado para o movimento político das pessoas com deficiência [...]. Dois grandes eventos foram realizados no Brasil para discutir o texto da Convenção – em dezembro de 2005 e em julho de 2006 – e ambos produziram subsídios para a ação da Delegação Brasileira, liderada pelo diplomata Pedro Cardoso.

Em retrospectiva, a participação do Governo brasileiro no processo de elaboração da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi encabeçada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, por intermédio da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (na época, CORDE) e do CONADE. A CORDE analisava as propostas ao texto da Convenção e orientava a atuação da diplomacia brasileira

junto a ONU, praticamente em tempo real, a partir de 2003.

O embaixador Don MacKay, presidente do Comitê, solicitou que o Brasil apresentasse uma proposta de “deficiência” ou de “pessoa com deficiência”, pois este foi o ponto de maior dissenso, completando-se a 7ª sessão sem acordo. Consta nos documentos da elaboração da Convenção a proposta brasileira. O Brasil salientou a importância de definir o público destinatário do tratado - pessoa com deficiência-, com base no modelo social e com maior responsabilidade para os Governos no tocante à eliminação de todo e qualquer tipo de barreira à inclusão das pessoas com deficiência. Esse conteúdo é o artigo 1º da Convenção, o qual modifica o foco e o planejamento das políticas públicas, além de cunhar a expressão pessoa com deficiência, adotada no país como constitucional [...]. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 91-94).

[...] Em 13 de dezembro de 2006, em sessão da Assembleia Geral da ONU, foi aprovado o texto final da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e do Protocolo Facultativo. Nesse diapasão, em 30 de março de 2007, na Cerimônia de Assinaturas, ocorrida na sede da ONU, em Nova York, 84 países se tornaram signatários da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e 44 do Protocolo Facultativo [...]. (NONATO; RAIOL, 2015, p. 88).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foram assinados pelo Brasil, sem reservas, em 30 de março de 2007.

Abre-se aqui um parêntesis importante, no que se refere à expressão “pessoa com deficiência”, para destacar que o ato de falar ultrapassa a simples exteriorização de pensamentos ou a descrição de aspectos de dada realidade. As palavras usadas para nomear as pessoas com deficiência comportam uma visão valorativa que traduz as percepções da época em que foram cunhadas.

Para os novos movimentos sociais e suas políticas de identidade, as palavras são instrumentos importantes de luta política. A busca por novas denominações reflete a intenção de rompimento com as premissas de menos-valia que até então embasavam a visão sobre a deficiência. Termos genéricos como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos” foram amplamente utilizados e difundidos até meados do século XX, indicando a percepção dessas pessoas como um fardo social, inútil e sem valor.

Ao se organizarem como movimento social, as pessoas com deficiência buscaram novas denominações que pudessem romper com essa imagem negativa que as excluía. O primeiro passo nessa direção foi a expressão “pessoas deficientes”, que o movimento usou quando da sua organização no final da década de 1970 e início da década de 1980, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). A inclusão do substantivo “pessoa” era uma forma de evitar a coisificação, contrapondo-se à inferiorização e a desvalorização associadas aos termos pejorativos usados até então.

Posteriormente, foi incorporada a expressão “pessoas portadoras de deficiência”, com o objetivo de identificar a deficiência como um detalhe da pessoa. A expressão foi

adotada na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições estaduais, bem como em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir essa expressão em seus documentos oficiais.

Eufemismos foram adotados, tais como “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”. A crítica do movimento a esses eufemismos se deve ao fato de o adjetivo “especial” criar uma categoria que não combina com a luta por inclusão e por equiparação de direitos. Para o movimento, com a luta política não se busca ser “especial” mas, sim, ser cidadão. A condição de “portador” passou a ser questionada pelo movimento por transmitir a ideia de a deficiência ser algo que se porta e, portanto, não faz parte da pessoa. Além disso, enfatiza a deficiência em detrimento do ser humano.

“Pessoa com deficiência” passou a ser então a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Em oposição à expressão “pessoa portadora”, “pessoa com deficiência” demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. A expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006 (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 16-17).

Em síntese, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e sua ratificação pelo Estado brasileiro foram importantes conquistas do movimento político das pessoas com deficiência, uma vez que consolidaram os avanços do movimento: definiram o termo deficiência como resultado da interação entre a pessoa e o ambiente e estabeleceram referências legais baseadas nos direitos humanos, na inclusão e na participação plena.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, art. 1).

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida.

Como se viu, de um cenário de reclusão domiciliar e internação em hospícios, graças aos movimentos associativos passamos para o estágio atual da história do

movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, em que os direitos desse segmento social têm amparo nacional, de natureza constitucional, ao mesmo tempo em que também são garantidos na ordem internacional, através da Convenção de Nova Iorque.

3 A POLÍTICA NACIONAL PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por muito tempo, como se viu na seção anterior, perdurou o entendimento das APAE, Pestalozzi e outras sociedades afins no sentido de que a Educação Especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes com deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Veremos nesta seção que, com o desenvolvimento de estudos no campo dos Direitos Humanos e da educação, houve a mudança desses conceitos e, conseqüentemente, a modificação da legislação sobre a educação inclusiva.

Após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, conseguimos observar um crescimento vultoso das designações à educação de alunos em situação de deficiência nos assentamentos legais e políticos brasileiros.

Especificamente, assinalou-se o direito público subjetivo à educação de todos, inclusive daqueles com algum tipo de deficiência.

Com a promulgação do novo texto constitucional, mais especificamente em seu Artigo 208, pode-se estabelecer a premente necessidade da inclusão escolar enquanto preceito constitucional, apregoando o atendimento às pessoas com deficiência, na Rede Regular de Ensino.

Segundo Dalmo de Abreu Dallari (2013, p. 8):

[...] a educação é consagrada na Constituição como direito fundamental de todos, devendo orientar-se pelo objetivo de inserção social plena. Quando se fizer necessário, deverá ser assegurado o atendimento educacional especializado, o que deve ser considerado como uma experiência a mais, em favor dos que apresentem alguma forma de deficiência, mantida sempre, em relação a todos os educandos, a busca do pleno desenvolvimento da pessoa para a efetiva inserção social, requisito indispensável em decorrência da natureza associativa dos seres humanos.

As normas constitucionais que disciplinam o direito à educação, ora visto como integrante do direito à vida, ora como direito social, hão de ser entendidas como de eficácia plena e aplicabilidade imediata, produzindo efeitos jurídicos, onde todos são investidos no direito subjetivo público, com o efetivo exercício e gozo, indispensáveis para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (MUNIZ, 2002, p. 122).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo

nº186/2008 (BRASIL, 2008a) e do Decreto Executivo nº6.949/2009 (BRASIL, 2009), estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (artigo 24). (BRASIL, 2009, p. 1).

Após 2009 - com a ratificação pelo Brasil da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas - a inclusão do aluno com deficiência no âmbito da escola regular, assim como o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado no contraturno escolar, ganharam status de direito constitucional.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade. A referida ratificação é um marco que exigirá a revisão das legislações infraconstitucionais e o estabelecimento de novas bases para a formulação das políticas públicas destinadas à população com deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

[...] O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas [...]. (BRASIL, 2016, p. 25).

Em decorrência desse processo, a antiga concepção de Educação Especial

(substitutiva à escola comum) deu lugar à concepção vigente na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que completa 10 anos em 2018. Desde seu advento, a Educação Especial passou a ser uma modalidade *transversal* a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ou seja, não mais substitutiva à escola. Seu papel passou a ser, em essência, oferecer recursos, serviços e estratégias de acessibilidade para promover a inclusão escolar.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão editou a PNEEPEI, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes (BRASIL, 2008b).

A PNEEPEI de 2008 representa um novo marco teórico e político na educação brasileira. Esse documento define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; estabelece o caráter complementar e suplementar do atendimento educacional especializado à formação dos estudantes e determina o público-alvo da educação especial, constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A PNEEPEI foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades.

Desta forma, a educação especial se volta atualmente à tarefa de complementar/suplementar a formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência.

O estudo da publicação “A consolidação da Inclusão Escolar no Brasil”, de autoria da pesquisadora Martinha Clarete Dutra dos Santos (Diretora de Políticas de Educação Especial do Ministério da Educação no período de 2009 – 2016) permite extrair uma rica descrição da PNEEPEI (BRASIL, 2016).

Neste particular, pedimos licença ao leitor para a utilização de citações extensas, cujo objetivo é retratar de forma fiel o estudo da pesquisadora especializada no tema junto ao Ministério da Educação.

Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 - b) Atendimento educacional especializado;
 - c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 - d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 - e) Participação da família e da comunidade;
 - f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
 - g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas [...].
- (BRASIL, 2016, p. 37).

3.1 ESTUDANTES ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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

[...] Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais

ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão.

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Fazem parte desse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse [...]. (BRASIL, 2016, p. 38-39).

3.2 DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As diretrizes da Política de Educação Especial se fundamentam na diferenciação para incluir e são extensivas a todas as ações e serviços da educação especial, devendo estar presentes transversalmente, em todas as modalidades e níveis de ensino (MANTOAN, 2011).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

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

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

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

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

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

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

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a

promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, nas edificações, nas instalações, nos equipamentos e nos mobiliários e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.” (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). (BRASIL, 2008b, p. 14-16).

A promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), expressão legal da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência acolhida como emenda constitucional em nosso ordenamento, desafia uma cultura ainda vigente no país que é a invisibilidade, na medida em que essas pessoas têm seus direitos sistematicamente desrespeitados, inclusive pelo próprio Poder Público, que num círculo vicioso de omissão, mantém esse grupo vulnerável à margem da proteção legalmente estabelecida (BARBOZA; ALMEIDA JUNIOR, 2017).

Os dez anos de vigência da PNEEPEI foram essenciais para que as famílias, que antes só buscavam as escolas e classes especiais, passassem a matricular seus filhos com deficiência nas escolas comuns. Isso desestabilizou dirigentes e muitos profissionais de instituições especializadas que se recusaram, ao longo dessa década, a abrir mão da escola especial e de outros locais de segregação para a formação (*ad aeternum*) de pessoas com deficiência.

Paralelamente a isso, as escolas particulares fazem questão sobre o peso do custo da educação inclusiva, especialmente a manutenção do Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Neste ponto, merece destaque que o artigo 9º A, do Decreto nº 6.253/2007 permite a dupla matrícula dos estudantes da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, através da destinação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Tal subsídio não foi estendido às escolas particulares, que conforme decidido pelo Superior Tribunal Federal (STF) no julgamento da ADIN ADI 5357 MC-REF / DF (BRASIL, 2017) devem arcar com os custos da educação inclusiva.

Provavelmente seja por força dessas pressões políticas que ainda não se tenham feito às adequações legislativas que serão tratadas na seção 6 deste trabalho.

Não obstante, destacamos que, conforme Pesquisa Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), após 10 anos da publicação do

Plano Nacional de Educação Especial, 79,9% dos alunos em situação de deficiência migraram das instituições de educação para as escolas comuns do ensino regular (BRASIL, 2015b).

Essa migração tornou e vem tornando esses alunos visíveis, na medida em que traz para a escola regular toda uma geração de estudantes que estaria impedida de se formar junto com seus pares.

Por fim, diante de todo o exposto na presente seção, a Educação Especial não pode mais ser tratada como uma modalidade paralela de ensino, impondo-se sua prática como modalidade *transversal* a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ou seja, não mais substitutiva à escola regular.

Nos dias atuais – após a ratificação pelo Brasil da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, em 2009 – a inclusão do aluno com deficiência no âmbito da escola regular, assim como o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado no contraturno escolar – atividade que será objeto de estudo da próxima seção –, ganharam status de direito e garantia constitucional, cabendo aos pais de alunos, professores e aplicadores do direito exigir e fazer valer o direito desses alunos.

4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A presente seção é, seguramente, a mais relevante deste trabalho, justamente pela pouquíssima atenção que o instituto do AEE recebe no âmbito da atividade das escolas regulares, na prática da função fiscalizadora do Ministério da Educação e dos Ministérios Públicos Federais e Estaduais, e pela quase inexistência de decisões judiciais nessa matéria.

Reiteramos aqui a ressalva feita na Introdução deste trabalho, quanto à opção pelo uso de citações extensas nesta parte, dada a especialidade do assunto.

[...] A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades [...].

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática. É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar. (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 9-10).

[...] Nossa legislação educacional é clara no que toca à exigência de a escola ter o seu PPP; ela não pode se furtar ao compromisso assumido com a sociedade de formação e de desenvolvimento do processo de educação, devidamente planejado. A exigência legal do PPP está expressa na LDBEN – Lei Nº. 9.394/96 que, em seu artigo 12, define, entre as atribuições de uma escola, a tarefa de “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”, deixando claro que ela precisa fundamentalmente saber o que quer e colocar em execução esse querer, não ficando apenas nas promessas ou nas intenções expostas no papel. Ao sistematizar estas escolhas e decisões, o PPP, a partir de um estudo da demanda da realidade escolar, cria as condições necessárias para a elaboração do planejamento e o desenvolvimento do trabalho da sua equipe e da avaliação processual das etapas e metas propostas [...]. (SANTOS, 2010, p. 11).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) trouxe diretrizes para a realização do Atendimento Educacional Especializado – AEE, serviço expressamente previsto na Constituição Federal, que corresponde a:

[...] um serviço da educação especial que [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino [...]. (BRASIL, 2008b, p. 16).

Consideram-se serviços e recursos da educação especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

4.1 ALUNOS ATENDIDOS PELO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2009b).

- Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

- 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. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008b).

- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008b).

4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O AEE

[...] De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, em abril de 2009, o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças.

Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum. A democracia se exercita e toma forma nas decisões conjuntas do coletivo da escola e se reflete nas iniciativas da equipe escolar. Nessa perspectiva, o AEE integra a gestão democrática da escola [...]. (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 20).

Ainda segundo as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), a oferta do atendimento educacional especializado - AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE.

[...] No caso da inexistência de uma sala de recursos multifuncional na escola, os alunos não podem ficar sem este serviço, e o PPP deve prever o atendimento dos alunos em outra escola mais próxima ou centro de atendimento educacional especializado, no contra-turno do horário escolar.

O AEE, quando realizado em outra instituição, deve ser acordado com a família do aluno, e o transporte, se necessário, providenciado. Em tal situação, destaca-se, a articulação com os professores e especialistas de ambas as escolas, para assegurar uma efetiva parceria no processo de desenvolvimento dos alunos.

O PPP prevê ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários

para a confecção destes. Além das condições para manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais, inclui-se no PPP a previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao aluno [...].

No caso do AEE, por fazer parte desta organização, o PPP estipulará o horário dos alunos, oposto ao que frequentam a escola comum e proporcional às necessidades indicadas no plano de AEE; e o horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos. Enquanto serviço oferecido pela escola ou em parceria com outra escola ou centro de atendimento especializado, o PPP estabelece formas de avaliar o AEE, de alterar práticas, de inserir novos objetivos e de definir novas metas visando ao aprimoramento desse serviço.

Na operacionalização do processo de avaliação institucional, caberá à gestão zelar para que o AEE não seja descaracterizado das suas funções e para que os alunos não sejam categorizados, discriminados e excluídos do processo avaliativo utilizado pela escola [...]. (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 20-21).

[...] A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças. Há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares. Na organização do AEE, é possível atender aos alunos em pequenos grupos, se suas necessidades forem comuns a todos. É possível, por exemplo, atender a um grupo de alunos com surdez para ensinar-lhes LIBRAS ou para o ensino da Língua Portuguesa escrita [...]. (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 22).

4.3 TRABALHO CONJUNTO ENTRE O PROFESSOR DO AEE E O PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM

[...] Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum, é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

As funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino. São eixos privilegiados de articulação:

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
- o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar,

entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar. (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 19).

4.4 FUNÇÕES DO PROFESSOR DO AEE

[...] Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar. O professor de AEE acompanha a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para tanto, é imprescindível uma articulação entre o professor de AEE e os do ensino comum.

Na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns, cabendo-lhes, no atendimento educacional especializado aos alunos, público-alvo da educação especial, as seguintes atribuições:

- a) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las (MEC/SEESP, 2009).
- b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento. Se ele identifica necessidade de comunicação alternativa para o aluno, indica recursos como a prancha de comunicação, por exemplo; se observa que o aluno movimenta a cabeça, consegue apontar com o dedo, pisca, essas habilidades são consideradas por ele para a seleção e organização de recursos educacionais e de acessibilidade. Com base nesses dados, o professor elaborará o plano de AEE, definindo o tipo de atendimento para o aluno, os materiais que deverão ser produzidos, a frequência do aluno ao atendimento, entre outros elementos constituintes desse plano. Outros dados poderão ser coletados pelo professor em articulação com o professor da sala de aula e demais colegas da escola.
- c) Produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis.
- d) Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade (MEC/SEESP, 2009). Na execução do plano de AEE, o professor terá condições de saber se o recurso de acessibilidade proposto promove participação do aluno nas atividades escolares. O plano, portanto, deverá ser constantemente revisado e atualizado, buscando-se sempre o melhor para o aluno e considerando que cada um deve ser atendido em suas particularidades.
- e) Organizar o tipo e o número de atendimentos (MEC/SEESP, 2009). O professor seleciona o tipo do atendimento, organizando, quando necessários, materiais e recursos de modo que o aluno possa aprender a utilizá-los segundo suas habilidades e funcionalidades. O número de atendimentos semanais/mensais varia de caso para caso. O professor vai prolongar o tempo ou antecipar o desligamento do aluno do AEE, conforme a evolução do aluno.
- f) 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 (MEC/SEESP, 2009). O professor do AEE observa a

funcionalidade e aplicabilidade dos recursos na sala de aula, as distorções, a pertinência, os limites desses recursos nesse e em outros ambientes escolares, orientando, também, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos. O professor de sala de aula informa e avalia juntamente com o professor do AEE se os serviços e recursos do Atendimento estão garantindo participação do aluno nas atividades escolares. Com base nessas informações, são reformuladas as ações e estabelecidas novas estratégias e recursos, bem como refeito o plano de AEE para o aluno.

g) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade (MEC/SEESP, 2009).

h) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros (MEC/SEESP, 2009).

O papel do professor do AEE não deve ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico, embora suas atribuições possam ter articulações com profissionais das áreas da Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e outras afins. Também estabelece interlocuções com os profissionais da arquitetura, engenharia, informática.

No decorrer da elaboração e desenvolvimento dos planos de atendimento para cada aluno, o professor de AEE se apropria de novos conteúdos e recursos que ampliam seu conhecimento para a atuação na Sala de Recursos Multifuncional.

São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa - CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

São recursos do AEE: Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caracter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colméias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros.

O desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem é favorecido pela participação da família dos alunos. Para elaborar e realizar os Planos de AEE, o professor necessita dessa parceria em todos os momentos. Reuniões, visitas e entrevistas fazem parte das etapas pelas quais os professores de AEE estabelecem contatos com as famílias de seus alunos, colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromissos [...]. (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 23-28).

Cabe aqui destacar ainda, como importante função do professor do AEE, a avaliação, em cada caso, da necessidade do aluno em ser acompanhado por um profissional de apoio escolar.

Esta função passou a ser mais conhecida a partir da promulgação da Lei nº 13.146/2015, que regula no artigo 3º, XIII, a atividade deste profissional:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

[...]

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas

as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas [...].

Como já se viu neste estudo, para que a inclusão seja efetiva, são necessários diversos recursos: a parceria entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores de sala de aula, o amparo das famílias e o investimento em acessibilidade.

Em alguns casos, no entanto, é preciso ainda um elemento a mais: o profissional de apoio escolar. Trata-se de um profissional que acompanha o aluno diariamente, contribuindo na compreensão de suas características e eliminando barreiras que o impedem de se inserir na vida escolar. Assim, ele complementa o trabalho do educador responsável pela turma e também o trabalho do professor do AEE.

É muito importante destacar que nem todos que têm necessidades educacionais especiais (NEE) precisam de um auxiliar.

Da mesma forma, aqueles alunos que hoje precisam desse acompanhamento, com o passar do tempo, podem ir vencendo antigas barreiras e deixar de precisar deste serviço.

O profissional de apoio escolar – comumente chamado de mediador, quando sua atividade se relaciona com a parte pedagógica – entra em cena quando há algum impedimento à inclusão. Em certos casos, a criança necessita alguém que a acompanhe em classe, flexibilizando as aulas. Em outros, requer ajuda em questões motoras, com exercícios específicos e adaptações para a escrita. Há ainda alunos que só conseguem frequentar a escola se têm apoio para locomoção, higiene e alimentação, e demandam uma pessoa capacitada para fazer esse atendimento da forma correta, evitando lesões e constrangimentos.

Para cada uma dessas situações, há um profissional que melhor atende às necessidades dos alunos – podendo ser um professor auxiliar, um especialista em inclusão, um estagiário de Pedagogia ou Psicologia, ou alguém da área de Saúde.

Mas como as escolas podem fazer para lidar com um quadro tão complexo?

O primeiro passo é conhecer bem os alunos com necessidades educacionais especiais, encaminhando-os ao AEE.

As características individuais desses alunos serão determinantes para a avaliação de quais e quantos profissionais devem ser contratados.

O passo seguinte é identificar o que a Secretaria de Educação pode oferecer e checar a possibilidade de firmar parcerias com outras instituições, como as de Saúde e Assistência Social, que estão aptas a prestar serviços às escolas.

Contratado o profissional de apoio escolar, é preciso incluí-lo na rotina escolar e garantir que ele participe das reuniões pedagógicas. Em contato com o restante da equipe, ele consegue ter um olhar geral sobre o trabalho pedagógico, o que ajuda quando está em sala de aula com o aluno. Ao mesmo tempo, ele compartilha com a equipe informações sobre o desenvolvimento da criança que acompanha.

Muitas vezes, é nesse momento que os professores de sala de aula conhecem melhor os estudantes que participam do AEE.

Ademais, a presença do profissional de apoio escolar nas reuniões pedagógicas contribui também para evitar o isolamento dele em relação ao restante do grupo. O ideal é que esse profissional conte com o apoio dos colegas – em especial, do responsável pelo AEE – para formular as atividades e encontrar soluções eficientes para que cada aluno seja incluído e aprenda.

Por fim, é preciso ter claras as regras que pautam a relação entre auxiliar e aluno. O profissional de apoio escolar deve garantir condições para que a criança frequente as aulas e aprenda, mas tem de ajudá-la a desenvolver autonomia, estimulando-a a tentar fazer as atividades por si mesmas, sempre que isso se mostrar possível de ser alcançado (CAMILO, 2013).

4.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O AEE

[...] Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos.

A formação de professores consiste em um dos objetivos do PPP. Um dos seus aspectos fundamentais é a preocupação com a aprendizagem permanente de professores, demais profissionais que atuam na escola e também dos pais e da comunidade onde a escola se insere. Neste documento, apresentam-se as ações de formação, incluindo os aspectos ligados ao estudo das necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este estudo perpassa o cotidiano da escola e não é exclusivo dos professores que atuam no AEE.

À gestão escolar compete implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. Ela pode se dar por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE [...]. (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 28).

4.6 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

[...] As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de

educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização.

O Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007 [...].

Programa atende a demanda das escolas públicas que possuem matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotados/altas habilidades, disponibilizando as salas de recursos multifuncionais. (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 31).

Diante do exposto nesta seção, é possível observar que, em que pese expressamente previsto na Constituição Federal de 1988, passaram-se vinte anos até que o Atendimento Educacional Especializado tivesse suas diretrizes traçadas pelo Ministério da Educação, o que foi feito em 2008 através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Poderíamos pensar que perdemos vinte anos de inclusão escolar, mas finalmente agora – mais de 30 anos após a promulgação da Constituição Federal – o direito à educação inclusiva é respeitado no Brasil. Infelizmente, isso não é verdade.

Como destacado no início desta seção, a existência do serviço de AEE nas escolas regulares urge de conscientização e atuação fiscalizatória por parte do Ministério da Educação, dos Ministérios Públicos Federal e Estaduais, e de toda a sociedade.

Cabe aos pais dos alunos com deficiência exigir das escolas regulares o oferecimento do serviço obrigatório de AEE. Não é fácil, não há vontade de grande parte do status quo.

Cabe aos pais dos alunos sem deficiência exigir das escolas de seus filhos o respeito à Constituição Federal através da não omissão ou negativa de oferecimento do AEE.

Cabe aos alunos com e sem deficiência pleitear o direito próprio de conviver e aprender com as diferenças no ambiente escolar. É necessário que todos arregacem as mangas para esse trabalho.

Por fim, para complementação do estudo teórico, disporemos a legislação vigente acerca do AEE, tanto em nível federal quanto no Estado do Rio de Janeiro nos Anexos A e B.

5 SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO CONSTITUCIONAL

O AEE DENTRO DA ESCOLA

5.1 DIREITOS HUMANOS E TRATADOS INTERNACIONAIS

Antes de se iniciar o estudo da internalização da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência no direito brasileiro, convém destacar os conceitos de “direitos humanos” e de “tratados internacionais”. Registre-se que tais conceitos serão expostos de forma muito breve, apenas no que interessa aos fins do presente trabalho.

Na definição contida em “A Emenda Constitucional nº 45/2004 e a constitucionalização dos tratados internacionais de direitos humanos no Brasil”, o conceito dos direitos humanos é o de:

[...] conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, buscam concretizar as exigências da dignidade, da liberdade, da igualdade, da fraternidade e da solidariedade humanas. Estas devem ser reconhecidas positivamente em todos os níveis, sendo que tais direitos guardam relação com os documentos de direito internacional, por se referirem àquelas posições jurídicas endereçadas à pessoa humana como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional. Assim, os direitos humanos são válidos para todos os povos e tempos, de modo a demonstrar um inequívoco caráter cosmopolita [...]. (BATISTA; RODRIGUES; PIRES, 2008, p. 9).

Um tratado internacional, por sua vez, é:

[...] uma manifestação de vontade de pessoas internacionais no âmbito internacional, é o acordo formal entre dois ou mais sujeitos do direito internacional público, com a finalidade de estabelecer obrigações, nos termos do direito internacional [...]. Tratado é norma jurídica produzida mediante um ato de vontade estatal num contexto em que se presume a igualdade formal entre as partes, ato que consuma uma relação jurídica de direito internacional e que funda a obrigatoriedade da aplicação da norma internacional mediante os princípios do pacta sunt servanda e da boa-fé [...]. (BATISTA; RODRIGUES; PIRES, 2008, p. 9-10).

5.2 CONSTITUCIONALIZAÇÃO DA CONVENÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A incorporação da normativa internacional de proteção dos direitos humanos no direito interno dos Estados constitui prioridade em nossos dias: é da ação e aperfeiçoamento de medidas nacionais de implementação que depende, em grande parte, o futuro da própria proteção internacional desses direitos.

Diversas constituições contemporâneas, referindo-se expressamente aos tratados de

direitos humanos, concedem um tratamento especial ou diferenciado também no plano do direito interno.

No caso da Constituição Brasileira de 1988, o artigo 5º, § 3º, modificado pela Emenda nº 45/2004, atribui aos tratados internacionais de direitos humanos status de norma constitucional, desde que aprovados pelo mesmo procedimento adotado para as emendas à Constituição, o que demonstra claramente a intenção do Poder Constituinte derivado de qualificar as normas relativas aos direitos. (BATISTA; RODRIGUES; PIRES, 2008, p. 19).

Os tratados de direitos humanos indicam em seus textos quais as vias de compatibilização de seus dispositivos com os mecanismos do direito interno de cada país, de modo a prevenir conflitos entre as jurisdições internacional e nacional.

Neste sentido, os tratados de direitos humanos impõem aos Estados Partes (ou seja, a cada país signatário) o dever de provimento de recursos de direito interno eficazes e, por vezes, a possibilidade de “recurso judicial”.

Ademais, esses tratados determinam a adoção pelos Estados Partes de medidas legislativas, judiciais, administrativas ou outras para a realização de seu objeto e propósito. Enfim, contam com o concurso dos órgãos e procedimentos de direito público interno, promovendo uma interpenetração nos dois âmbitos de direito.

Os órgãos internos dos Estados são chamados a aplicar as normas internacionais. Este é o traço distintivo dos tratados de direitos humanos, dotados de especificidade própria, e que requerem uma interpretação adequada, guiada pelos valores comuns superiores que abrigam, diferentemente dos tratados clássicos que se limitavam a regular a atuação entre as partes. (BATISTA; RODRIGUES; PIRES, 2008, p. 19, grifo nosso).

As normas internacionais que consagram e definem claramente um direito individual, passível de vindicação ante um tribunal ou juiz nacional, são diretamente aplicáveis. Além disso, os próprios tratados de direitos humanos significativamente consagram o **critério da primazia da norma mais favorável** [...]. As obrigações internacionais de proteção têm amplo alcance e vinculam diretamente os poderes do Estado, além de comportarem o **dever de se adequar o direito interno às normas convencionais de proteção**. O descumprimento dessas obrigações leva à responsabilização internacional Estado, por atos ou omissões, seja do Poder Executivo, Legislativo ou Judiciário. (BATISTA; RODRIGUES; PIRES, 2008, p. 18-19, grifo nosso).

Observe-se aqui o que é, certamente, um dos pontos principais de destaque neste trabalho: as normas constantes da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência são diretamente aplicáveis pelo Judiciário nacional, ou seja, pelos juízes de primeiro grau e Tribunais brasileiros, que deverão atuar pela primazia da norma mais favorável ao direito tutelado.

Mais ainda: o Estado brasileiro tem o dever de adequar a legislação interna – inclusive a interpretação do artigo 208, III, da Constituição Federal de 1988, como se verá adiante - às normas mais favoráveis da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

5.3 RELAÇÃO ENTRE TRATADO E DIREITO INTERNO

Passando a análise da relação entre as normas do tratado internalizado e as normas de direito interno brasileiras, podemos verificar que existem mecanismos utilizados para solucionar eventuais conflitos entre essas normas. Flávia Piovesan destaca três possíveis situações:

- a) a(s) norma(s) do tratado pode(m) coincidir com o texto constitucional;
- b) a(s) norma(s) do tratado pode(m) complementar as normas constitucionais: a) introduzindo novos direitos e garantias no rol constitucional; b) ampliando o alcance do conteúdo normativo de direitos previstos constitucionalmente; c) elevando ao status de norma constitucional direitos fundamentais previstos infraconstitucionalmente; d) explicitando direitos e garantias fundamentais pré-existentes, mas considerados implícitos; e, por fim, e) resolvendo lacunas do ordenamento jurídico brasileiro;
- c) a(s) norma(s) do tratado pode(m) contrariar dispositivo constitucional, seja a norma internacional mais protetiva à pessoa humana ou vice-versa. (PIOVESAN, 2006 apud BATISTA; RODRIGUES; PIRES, 2008, p. 17).

Na hipótese que nos interessa neste trabalho, qual seja, de normas de tratados internacionais de direitos humanos aprovados pelo procedimento estabelecido no § 3º do artigo 5º da Constituição Federal e que, consequentemente, possuem status de emendas constitucionais,

[...] entendemos que as duas primeiras situações não constituem conflito e as normas do tratado farão parte do nosso Bloco de Constitucionalidade [...]. Na terceira hipótese, havendo conflito entre as normas e, na medida em que ambas possuem valor constitucional, deve-se respeitar as limitações impostas ao Poder Constituinte Derivado Reformador. (BATISTA; RODRIGUES; PIRES, 2008, p. 18).

Se as normas do tratado internacional de direitos humanos não contrariarem cláusulas pétreas, elas passam a determinar um novo parâmetro de constitucionalidade. Se ocorrer o contrário, deverá ser protegida a integridade do texto constitucional e afastada a norma do tratado. (BATISTA; RODRIGUES; PIRES, 2008, p. 33, grifo nosso).

5.4 NORMAS FORMAL E MATERIALMENTE CONSTITUCIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As normas de status constitucional que tratam de educação inclusiva no Brasil

encontram-se no texto da Constituição Federal de 1988 e no texto da Convenção de Nova Iorque. Neste sentido:

5.4.1 Constituição Federal de 1988

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...].

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...].

5.4.2 Decreto nº 6.949/2009 (Convenção de Nova Iorque)

Artigo 24

Educação

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

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

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3.Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4.A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5.Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Como se extrai dos comentários à Convenção, feitos por Romeu Kazumi Sassaki, em primeiro lugar, a Convenção defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (2005, p. 23).

Neste sentido, a educação inclusiva deve ser entendida como o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas.

Analizando-se as disposições contidas nos parágrafos 1º; 2º, “b” e “c” e parágrafo 5º, as escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado no sistema escolar para que ele se torne totalmente acessível.

Isto permite que cada aluno possa aprender mediante seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências (parágrafo 1º, “b”). Portanto, a escola inclusiva percebe o aluno como um ser único e ajuda-o a aprender como uma pessoa por inteiro (parágrafo 1º, “a”).

Nas palavras de Kant, “o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz” (DURKHEIM, 1978, p. 35).

Para a Convenção, um dos objetivos da educação é a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre, o que exige a construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção. Uma escola em processo de modificação, sob o paradigma da inclusão, é aquela que adota medidas concretas de acessibilidade (cf parágrafo 2º, “d” e “e” e parágrafo 4º).

Nesta toada, quem deve adotar estas medidas? Professores, alunos, familiares, técnicos, funcionários, demais componentes da comunidade escolar, autoridades, entre outros. Exemplos:

Arquitetura - Remoção de barreiras físicas ao redor e dentro da escola, tais como: degraus, buracos e desníveis no chão, pisos escorregadios, portas estreitas, sanitários minúsculos, má iluminação, má ventilação, má localização de móveis e equipamentos etc. (cf parágrafos 1º e 2º, “b” e “c”).

Comunicação - Aprender o básico da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; entender o braile e o sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão do uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc. (parágrafos 3º, “a”, “b” e “c”; e 4º)

Métodos, técnicas e teorias - Aprender e aplicar os vários estilos de aprendizagem; a teoria das inteligências múltiplas; utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais etc. (parágrafos 1º; 2º; 3º e 4º).

Instrumentos - Adequação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete, na quadra de esportes etc. (parágrafos 3º, “a” e “c” e 4º).

Programas – Revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a eliminação de barreiras invisíveis neles contidas, que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar (parágrafo 1º).

Atitudes - Participação em de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a auto-estima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade (parágrafo 4º) (RESENDE; VITAL, 2008, p. 103).

5.5 ARTIGO 208, III, CF/88 E ARTIGO 24, DA CONVENÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ADEQUAÇÃO DA LEGISLAÇÃO CONSTITUCIONAL INTERNA PARA PRIMAZIA DA NORMA MAIS FAVORÁVEL

O inciso III, do artigo 208, da Constituição Federal de 1988 preceitua que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência será oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Ao incluir a expressão “preferencialmente” no texto, o legislador constituinte de 1988, no contexto do movimento político daquela época, explicitado na seção 2 deste trabalho, admitiu a possibilidade de fornecimento do serviço de AEE fora da escola regular.

E, de fato, as chamadas “escolas especiais”, antes até de 1988 e até os dias atuais prestam serviço de educação especial, recebendo verba federal vinculada ao MEC para este fim.

Devemos lembrar que a educação especial se organizou fundamentada no binômio normalidade/anormalidade e transformou o ensino dos alunos com deficiência em um campo da educação especializada. Neste sentido, utilizam-se não apenas métodos pedagógicos, mas também atendimentos clínicos e terapêuticos, bem como aplicação de testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares. Assim, fomentou-se a ideia segundo a qual a escola comum não foi planejada para receber esses alunos com necessidades específicas.

Felizmente, entre a promulgação da Constituição (1988) e a incorporação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), o modelo de compreensão da deficiência evoluiu, bem como a forma de assegurar o exercício dos direitos por esse grupo.

Assim, a partir de 2009, com a internalização no direito brasileiro da Convenção de Nova Iorque, sobrevieram normas igualmente constitucionais, e mais favoráveis à inclusão escolar, pelo que devem prevalecer sobre uma interpretação segregacionista do referido inciso III, do artigo 208, da Constituição de 1988.

Neste sentido, pedimos licença para repetir as normas da Convenção de Nova Iorque que agora receberão um grifo para ilustrar seu conteúdo mais favorável aos estudantes com deficiência.

Artigo 24

Educação

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão **sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...]**
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
 - a) **As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral** sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
 - b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao **ensino primário inclusivo**, de qualidade e gratuito, e ao **ensino secundário, em igualdade de condições** com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
 - c) **Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais** sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o **apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral**, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em **ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.**

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua **plena e igual participação no sistema de ensino** e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em **ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.**

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão **medidas apropriadas para empregar professores**, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para **capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino.** Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes **assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral**, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (grifo nosso).

Diante do exposto e destacado, tem-se que a Convenção de Nova Iorque instituiu no Brasil a obrigatoriedade do SISTEMA EDUCACIONAL GERAL INCLUSIVO.

Assim, as pessoas com deficiência devem ser incluídas neste sistema educacional geral, onde também deverão receber todo o apoio necessário para facilitar sua efetiva educação, inclusive medidas de apoio individualizadas e efetivas – leia-se AEE - em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Sobre o trabalho do AEE, dentro da escola regular, deve-se ressaltar que,

[...] esse acompanhamento individualizado não pode substituir o ensino normal, deve ser um instrumento complementar para promover a igualdade de oportunidades no âmbito da escola. Essa ideia vai ao encontro da definição de pessoa com deficiência introduzida pela Convenção, pois a falta de acessibilidade das escolas pode ser a causa da exclusão dos alunos com deficiência e não a limitação biológica. Contudo, as escolas brasileiras ainda funcionam na lógica segundo a qual a deficiência é um problema do indivíduo e não da sociedade, visto que, embora a educação seja reconhecida como um direito de todos, as instituições de ensino julgam estar preparadas para receber apenas o aluno que não apresenta nenhum tipo de necessidade mais específica. Se isso ocorrer, ele é convidado a procurar outro local "preparado" para "aquela" demanda. Dessa forma, a caracte-

rística individual é compreendida como um problema do aluno e de sua família [...]. (FÁVERO, 2004, p. 32).

[...] A Convenção da ONU busca inverter essa lógica, colocando a deficiência como um problema localizado no ambiente social, que impõe obstáculos para a inclusão da pessoa com deficiência. Nesse contexto, a escola deve fornecer meios para a superação das barreiras sociais, dentre elas a não capacitação dos professores para lidar com os alunos com deficiência, o preconceito dos demais alunos, a ausência de acessibilidade física e tecnológica. Sublinhe-se que qualquer escola ou Governo que pratique o ensino segregado, estará violando o direito à educação inclusiva, o qual não é apenas um direito dos alunos com deficiência, é também daqueles que não as têm, porque todos precisam aprender a conviver com as diferenças e assim se desenvolverem plenamente como seres humanos e cidadãos conscientes [...]. (SEGALLA, 2012, p. 129).

Destaque-se que esse novo conceito de “atendimento educacional especializado,” sob a perspectiva da educação inclusiva, foi positivado na Resolução do MEC CNE/CEB n. 4/2009, Art. 5o: “O atendimento educacional especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]”.

É imprescindível sublinhar neste ponto que o artigo 208, III, da Constituição de 1988 fala em “atendimento educacional especializado” (AEE) e não em educação especial, o que permite a mudança de interpretação deste dispositivo, para conformá-lo, sem a necessidade de alteração do enunciado normativo, ao texto da Convenção da ONU (equivalente à emenda constitucional).

Tal mecanismo seria correspondente à técnica da “interpretação conforme a Constituição” que impõe a juízes e tribunais interpretar a legislação ordinária de modo a realizar, da maneira mais adequada, os valores e fins constitucionais. Vale dizer: entre interpretações possíveis, deve-se escolher a que tem mais afinidade com a Constituição (BARROSO, 2010, p. 302).

5.6 CONFIGURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO CONSTITUCIONAL

O engajamento das escolas no processo de adequação à educação inclusiva resultam em que estas - as escolas regulares - se transformam em unidades inclusivas, ao passo em que as chamadas “escolas especiais” vão se tornando centros de apoio e capacitação para professores, profissionais e demais componentes dos sistemas escolares.

Neste sentido, vale destacar aqui diversas medidas de adequação dos sistemas escolares às necessidades dos alunos, nas seis dimensões de acessibilidade:

Acessibilidade arquitetônica – eliminação de barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos.

Acessibilidade comunicacional – eliminação de 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 braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

Acessibilidade metodológica – eliminação de 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- eliminação de 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- eliminação das 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- i) adoção 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; ii) aplicação da teoria das inteligências múltiplas na elaboração, apresentação e avaliação das aulas, fato que vem ampliando as formas de aprendizagem dos alunos e de ensino por parte dos professores, assim como as formas de relacionamento dos pais com seus filhos, as relações de amizade e de estudo entre os alunos etc; iii) incorporação dos conceitos de autonomia, independência e empoderamento nas relações entre todas as pessoas que compõem cada comunidade escolar; iv) adoção de práticas baseadas na valorização da diversidade humana, empatia, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas, na convivência harmoniosa (cooperação e colaboração), na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo. (SASSAKI, 2005, p. 23).

5.6.1 Local do Atendimento Educacional Especializado

Analisando-se conjuntamente o disposto no artigo 208, da Constituição Federal, com os termos da Convenção de Nova Iorque e a Lei nº 13.146/2015 (vide seção 4) - todos de igual status constitucional - conclui-se que a interpretação do referido dispositivo é:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, enquanto não implementado totalmente o aprimoramento dos sistemas educacionais referido no artigo 28, II, da Lei nº 13.146/2015.

Assim é porque a normativa constitucional brasileira é expressa no sentido de que:

- i) O sistema educacional geral será inclusivo em todos os níveis (artigo 24, 1, caput e 2, “a”, da CPCD e artigo 27, da Lei nº 13.146/15);
- ii) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário – leia-se AEE - no âmbito do sistema educacional geral – e não em Apae’s ou qualquer outra instituição fora do sistema educacional geral - com vistas a facilitar sua efetiva educação (artigo 24, 2, “d”, da CPCD);
- iii) Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
aprimoramento dos sistemas educacionais (ou seja, todas as escolas regulares), para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade – leia-se AEE- que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
projeto pedagógico de cada escola que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (artigo 28, II e III, da Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2015a, p. 1).

O motivo principal pelo qual defendemos que o AEE deve ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola, exatamente como preceitua o artigo 28, VIII, da Lei nº 13.146/2015 (SEGALLA, 2012, p. 17-18).

Para oferecer as melhores condições possíveis de inserção no processo educativo formal, é essencial que o AEE seja ofertado na mesma escola comum em que o aluno estuda. Uma aproximação do ensino comum com a educação especial vai se constituindo na medida em que as necessidades de alguns alunos provocam o encontro, a troca de experiências e a busca de condições favoráveis ao desempenho escolar desses alunos. Como ensina Mantoan (2013), para que qualquer transformação ou mudança seja verdadeira, as pessoas têm de ser tocadas pela experiência.

Sob o ponto de vista pedagógico, o AEE é um serviço que dá ao aluno por ele atendido um lugar de saber, que é pensado e programado com o único objetivo de quebrar as barreiras existentes ao seu aprendizado.

Essas barreiras, como já visto, podem ser das mais distintas naturezas. Podem ser,

inclusive, atitudinais (quando o professor da sala comum, por exemplo, não legitima determinados níveis de conhecimento de seus alunos ou quando ele não reconhece em alguns deles a capacidade de aprender). Há barreiras, ainda, de ordem física (que requerem adaptações no mobiliário, o uso de equipamentos específicos e de tecnologia assistiva ou a confecção de materiais adaptados). O AEE ajuda a quebrar, ainda, as barreiras de linguagem e de comunicação por meio do ensino de códigos, de línguas e de outros recursos (CAVALCANTE, 2012, p. 102).

Neste ponto, pedimos licença para transcrever trecho da Dissertação de Mestrado de Meiriene Cavalcante Barbosa, mestre e doutoranda em Educação e Inclusão pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP, a quem admiramos não só pela qualidade técnica do trabalho, como também pelo engajamento e amor que tem à causa da educação inclusiva:

[...] Desta forma, e estando no ambiente escolar, o professor do AEE pode estabelecer interlocução direta e sistemática com os demais professores e alunos, o que facilita o planejamento e o acompanhamento do trabalho. Se o Atendimento Educacional Especializado faz parte do PPP da escola e configura-se como um serviço em educação, nada mais natural que ele seja oferecido pela escola, e não por terceiros. Mas há, como veremos a seguir, outros motivos para pensarmos na necessidade de o AEE não ser ofertado “preferencialmente” na escola comum, mas “necessariamente”. E isso tem relação direta com a natureza do trabalho do professor do AEE. (CAVALCANTE, 2012, p. 102).

Como visto acima, o professor do AEE é quem, dentro do planejamento da escola e das turmas, cria um Plano de Atendimento Educacional Especializado individual que garanta que seus alunos participem das aulas e aprendam com os demais colegas.

[...] Para que essas atribuições sejam efetivamente cumpridas, o diálogo com o professor da sala comum é fundamental. O professor do AEE encontra soluções que garantem a acessibilidade aos materiais e aos conteúdos ensinados e que instrumentaliza os demais professores para agirem de forma autônoma nesse sentido.

Se analisarmos atentamente as seis atribuições do professor do AEE, veremos a incongruência entre algumas delas e a possibilidade de o serviço ser oferecido fora do ambiente escolar.

Como é possível, por exemplo, que o professor de AEE de uma escola-polo, de um Centro de AEE ou de uma instituição possa “implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola”[...]. Lembremos que o professor do AEE dos ambientes externos à escola muitas vezes atendem alunos de muitas escolas, o que torna impossível a interlocução com cada equipe pedagógica e o monitoramento para a obtenção de informações sobre as necessidades dos alunos e dos professores no processo de escolarização, o qual apresenta desafios cotidianos.

É incontestável que, para que o AEE cumpra sua função, o professor precisa ter tempo para acompanhar o trabalho de seus colegas com os estudantes. Isso

requer poder observar não só as aulas nas salas comuns, mas também os momentos de recreação, os intervalos, as aulas externas, o refeitório e os demais ambientes da escola. Tudo isso fornece informações preciosas para o planejamento e replanejamento do AEE. Embora a função do professor do AEE não esteja ligada ao planejamento do ensino escolar propriamente dito, dele depende o andamento do seu trabalho.

Assim, o AEE fora da escola impede a possibilidade de “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum” e de “orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação”, como determina a Nota Técnica do MEC. (CAVALCANTE, 2012, p.105-106).

[...] Por isso, a oferta do AEE dentro das dependências da escola não pode ser tratada como algo apenas “preferencial”. Se hoje temos diretrizes sobre o que é o AEE, para que ele possa ser adequadamente realizado esse serviço deve ser tratado no âmbito do “necessário”. Além disso, o professor do AEE, por ser agente de uma inovação educacional, ainda é um sujeito que precisa “ganhar território”, fazer a equipe escolar entender e reconhecer a sua função no processo de formação acadêmica dos alunos público-alvo da Educação Especial. Isso é necessário porque ainda existem muitas escolas que caem na tentação de acreditar que o AEE é um espaço de segregação (sob a visão antiga da Educação Especial substitutiva praticada em classes especiais dentro de escolas comuns).

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola. (SANTOS, 2010, p. 18).

O AEE, oferecido na escola comum, garante ao aluno melhor assistência às suas necessidades: os alunos têm um acompanhamento do uso dos recursos e equipamentos nas salas de aula com maior frequência; os pais de alunos com deficiência percebem que, de fato, seus filhos estão incluídos no projeto da escola; os pais de outros alunos entendem o que é a inclusão; os alunos com deficiência se sentem integralmente acolhidos na escola, não tendo de buscar em outros ambientes educacionais o que precisam para frequentá-la. (CAVALCANTE, 2012, p. 107).

[...] O professor do AEE é o semeador de um novo olhar para novas práticas. Mas é na parceria que todos encontram a real possibilidade de fazer brotar e crescer a educação inclusiva.

E por que o professor de AEE necessariamente na escola do aluno? Porque é ele que, fazendo parte da equipe escolar, planeja, cria, reinventa o fazer pedagógico na perspectiva inclusiva junto a seus colegas. Por outro lado, o fato de não se deslocar o aluno da escola para o AEE externo reforça o compromisso e os vínculos entre a equipe e aquele estudante. O AEE é um ponto de resistência e um embrião da transformação da escola. Trata-se de uma estratégia fundamental para garantir o direito da criança à escola comum, porque sua prática se baseia na diferenciação para incluir. Os desafios e as tarefas do professor do AEE implicam, necessariamente, na sua presença no cotidiano escolar. Esse serviço garante o direito para a inclusão do estudante dentro do ambiente próprio à educação (a escola comum). Com isso, o aluno torna-se, indiscutivelmente, assunto da escola. Não se terceiriza a sua educação. Não se desloca o aluno para o lugar e para o serviço que o diferencia dos demais colegas pela fixação de sua identidade baseada na deficiência, na falta de condições, na inadequação, na necessidade de “tratamento” e normalização com vistas à adaptação.

A presença do professor do AEE, por meio das parcerias e da interlocução constante, colabora para que os demais educadores percebam que sabem muito,

que podem ensinar a todos, que as práticas positivas para um podem ser boas (e instigantes) para todos. Nessa escola, que não tem nada a ver com clínica, o professor comum não precisa de uma especialização exaustiva nesta ou naquela característica do aluno. O AEE, por sua vez, vale-se de diagnósticos, mas não depende única e exclusivamente deles para trabalhar, porque atua dentro das capacidades e possibilidades dos alunos numa perspectiva educacional (e não na busca hercúlea de regulação ou treinamento do sujeito).

É essa relação visceral entre professor de sala comum e de AEE que precisa ser entendida como *sine qua non*. Todas as iniciativas que permitem a oferta externa do AEE retardam a possibilidade de mudanças acontecerem na escola comum sob a influência desse serviço. [...] Trata-se de um direito do aluno e também algo fundamental para os professores comuns, que muitas vezes se encontram sem ter a quem pedir auxílio diante da novidade. Eis um caminho possível para a inclusão, uma inovação que precisa ser ampliada, vivenciada, experimentada. O AEE em todas as escolas que atendam alunos público-alvo da educação especial é a alternativa possível para um caminho ainda não percorrido. [...] o “preferencialmente” que encontramos no marco legal deixa abertas possibilidades que podem levar à exclusão. É isso o que precisamos veementemente combater. (CAVALCANTE, 2012, p.148-149).

5.6.2 Período do AEE

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), deixa claro que o Atendimento Educacional Especializado será realizado no turno inverso da escolarização (contraturno), impondo-se às escolas a efetivação de duas matrículas no caso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: uma nas classes comuns do ensino regular e a segunda no Atendimento Educacional Especializado.

5.6.3 Custeio do AEE

No âmbito do sistema educacional público, os artigos 4º e 9º-A, do Decreto nº 7.611/2011 estabelecem as normas do respectivo financiamento:

O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula [...].

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

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. [...] (BRASIL, 2011, p. 1).

Em relação à rede escolar particular, o artigo 209, da Constituição Federal de 1988 estabelece que:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
 I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
 II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

No mesmo sentido, o artigo 28, 1º, da Lei nº 13.146/2015 é expresso:

Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Neste ponto, merece destaque que, na ocasião do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5357 (BRASIL, 2017), o Plenário do Supremo Tribunal Federal julgou constitucionais as normas do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, artigo 28, §1º e 30) que estabelecem a obrigatoriedade de as escolas privadas promoverem a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e prover as medidas de adaptação necessárias sem que ônus financeiro seja repassado às mensalidades, anuidades e matrículas.

Impõe-se aqui uma reflexão acerca do conteúdo político presente na decisão da referida ADI nº 5357, quando explicita que o custeio do AEE não pode ser repassado às mensalidades, anuidades e matrículas.

Assim é que a discussão sobre responsabilidade pelo custo do AEE só se sustenta num contexto social que não rompeu com a lógica da caridade, na medida em que ainda entende a inclusão como um favor, uma concessão ou uma deferência a pessoa com deficiência.

Mas não é este o conteúdo político da decisão do STF. Observe-se que, no mesmo momento em que o Supremo Tribunal Federal, interprete das normas constitucionais, decide sobre quem deve arcar com o custo da inclusão, também deixa clara sua posição política no sentido da interpretação da inclusão como reconstrução do modelo escolar brasileiro.

Nesta toada, a nosso ver, não há sequer que se falar em custo do AEE, mas sim em investimento na reconstrução do sistema escolar para o alcance futuro de uma sociedade plural e justa.

6 PEDRAS NO CAMINHO

O estudo do sistema educacional inclusivo brasileiro passa, necessariamente, pela releitura da legislação acerca do tema, em conformidade com o que dispõe a Constituição Federal de 1988, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei nº 13.146/2015.

Assim é porque, como já visto na seção anterior, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência tem status de norma constitucional e, desta forma, o conteúdo da referida Convenção, incorporada pelo Brasil através do Decreto nº 7.611/2011 impõe uma interpretação conformativa da legislação anteriormente existente sobre a matéria.

Acrescente-se que, em atendimento ao disposto no artigo 4º da referida Convenção, o Brasil promulgou a Lei nº 13.146 de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em total conformação com a **convenção**, que **prevê que o sistema educacional geral seja inclusivo**, ou seja, a educação especial deixa de ser segregada em instituições especiais (APAE, Pestalozzi etc.) para ser parte integrante do sistema educacional regular (e não “modalidade de educação escolar”), com o serviço de Atendimento Educacional Especializado.

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência deixa claro que, aos estudantes com deficiência, deve ser assegurado o acesso à rede de ensino geral/regular, assim como um atendimento educacional especializado – prestado na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou, caso esta ainda não tenha sido instalada, de outra escola do mesmo sistema educacional regular - para ajudá-lo a acompanhar a classe comum.

Juridicamente falando, a obrigatoriedade de se fazer a interpretação conforme da legislação infraconstitucional é uma colocação elementar.

O que justifica, então, a não realização desta adequação normativa por parte do Legislativo?

O que poderia explicar que, 30 anos após a promulgação da Constituição Federal e 10 anos após a ratificação da Convenção, ainda existam tantas incongruências legislativas a respeito do sistema educacional inclusivo?

Antes de buscar respostas a estas indagações, convém expor as incongruências

legislativas a que nos referimos:

6.1 INCONGRUÊNCIAS LEGISLATIVAS ATUAIS

Até hoje, o Brasil deixou de adequar a legislação anterior à convenção, não revogando expressamente:

- i) as expressões “preferencialmente” e “modalidade de educação escolar” no artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹;
- ii) o parágrafo 2º, do artigo 58, da LDB;
- iii) a expressão “ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” constante do final do artigo 1º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009².

Da mesma forma, impõe-se a adequação da legislação posterior a 2009, a saber:

- i) o inciso VII, do artigo 1º e artigo 14, caput *in fine* e § 1º, do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011³.

¹ LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996

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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

² RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008 (revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.) os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. [...]

³ DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011

Art. 1o O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

[...]

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. [...]

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

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

- ii) os dispositivos indicados abaixo na deliberação CEE Nº 355, de 14 de junho de 2016 (RIO DE JANEIRO, 2016)⁴.

⁴ DELIBERAÇÃO CEE Nº 355, de 14 de junho de 2016

(Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro)

Estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

[...]

Art. 1º. Esta norma destina-se a regulamentar o atendimento especializado aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, e na Educação Superior, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. [...]

§4º. O atendimento educacional especializado será oferecido em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos educandos, nas formas complementar e suplementar, e poderá ser realizado em salas de recursos multifuncionais, ou em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, em função das condições específicas dos alunos, identificadas por meio de avaliação pedagógica e, quando necessária, biopsicossocial, de acordo com a estratégia 4.4 do PNE. [...]

Art. 8º. Os alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola regular ainda não tenha conseguido prover, poderão ser atendidos, em caráter excepcional, em escolas especiais, públicas ou privadas; atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º. Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e fundamentar-se nos Capítulos II e V, Título V, da LDBEN, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

§ 2º. A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica, ouvida a equipe multidisciplinar da escola, e a família deverão decidir, conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu encaminhamento à escola da rede regular de ensino.

§ 3º. As escolas especiais, públicas e privadas, atenderão ao disposto nesta Deliberação, no que couber, e em regulamentações adicionais previstas em normas específicas, determinadas pelo Conselho Estadual de Educação, quanto ao credenciamento e autorização de funcionamento dos estabelecimentos voltados para atendimentos educacionais especializados. [...]

Art. 9º. Cabe ao Sistema de Ensino garantir:

[...]

VI - O serviço de Atendimento Educacional Especializado, conforme disposto no § 1º, do Art. 8º, bem como no Art. 9º, ambos desta Deliberação, buscará promover a articulação dos profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou Centros de AEE com os demais professores de ensino regular, em interface com os demais serviços setoriais de saúde, da assistência social, entre outros, quando necessário; [...]

Art. 12. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus Projetos Político Pedagógicos e Regimentos Escolares as estratégias, orientações e condições qualitativas e quantitativas necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como do Ensino Superior, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

[...]

§ 3º. O Programa de AEE, detalhado no Projeto Político Pedagógico de Centro de Atendimento Educacional Especializado, público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para esta finalidade, deve ser aprovado pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão próprio, contemplando a organização disposta no § 1º.

§ 4º. Os Centros de Atendimento Educacional Especializado devem observar as normas editadas pelo Conselho Estadual de Educação, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização em consonância com as orientações explicitadas nesta Deliberação.

6.2 PORQUE? RAÍZES DA QUESTÃO

Vistas as graves incongruências legislativas acima expostas, retomamos a indagação: como é possível ainda termos tantas crianças e jovens segregados em escolas e classes especiais, com a convivência da maioria da população e das próprias famílias?

Para entender esta questão espinhosa, é preciso revisitar alguns aspectos da história recente da Educação Especial no país e analisar como as tensões e os interesses dos envolvidos no assunto conduziram não só as políticas públicas ao longo dos séculos, mas também influenciaram (e ainda influenciam) fortemente os marcos legais anteriores à Constituição de 1988 e, depois dela, os marcos legais infraconstitucionais.

Ainda é um tabu, no Brasil, discutir a atuação política das APAEs nos últimos anos.

A toda evidência, a crítica à atual configuração das APAEs em nada diminui a enorme importância que tiveram na história política do movimento das pessoas com deficiência. Ainda hoje, as APAEs têm o papel importante de estímulo à solidariedade dos pais e atendimento a pessoas com deficiência.

Entretanto, desde 2009 – quando o Brasil ratificou a Convenção dos Direitos das PCD – não cabe mais às APAEs o desenvolvimento da atividade escolar.

A Convenção dos Direitos das PCD estabeleceu o sistema educacional geral inclusivo, pelo que não se admitem mais as denominadas “escolas especiais”.

Quando o MEC (Ministério da Educação) lançou a política de educação inclusiva, em 2009, destinou papel especial para as APAEs.

Nesse contexto, o papel das instituições especializadas em educação especial modificou-se, e agora cabe a elas dar suporte a escola regular para a missão de receber todos os alunos. Ao invés de oferecer ensino segregado, devem destinar-se a oferecer um conjunto de instrumentos e recursos auxiliares e complementares à educação formal, servindo inclusive para capacitação de pais e profissionais.

Entretanto, sabemos que as instituições que fazem ou faziam escolarização substitutiva reagiram fortemente contra a possibilidade de todos os seus alunos serem matriculados em escolas comuns, pois a universalização da inclusão implicaria na inexistência dessas instituições com cunho educacional (CAVALCANTE, 2012, p. 64).

Como visto na quarta seção deste trabalho, até 2008 o país nem sequer havia definido o que era e como deveria ser feito o atendimento educacional especializado, de caráter não substitutivo, mas complementar ou suplementar à escolarização.

Essa ausência de diretrizes sobre o AEE também deu brechas para que este fosse

interpretado como escolarização substitutiva e, por muitas vezes, confundido com o próprio termo da Educação Especial, que também era tida por escolarização substitutiva até a Política Nacional de Educação Especial de 2008 (CAVALCANTE, 2012, p. 76).

É importante observar, nesta toada, que o Plano Nacional de Educação, que prevê como meta para os próximos dez anos universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino, enviado ao Congresso Nacional em 2010, levou três anos até ser finalmente aprovado. Impõe-se perguntar sobre o motivo da falta de vontade política nesta aprovação.

Sobre isso, para reflexão:

Muitas pessoas não devem ter conhecimento do avanço que significou a realização, em 2010, da primeira Conferência Nacional de Educação (Conae). Segundo o site do próprio Ministério da Educação, a Conferência “é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional”. E assim aconteceu. O evento reuniu centenas de delegados, oriundos de todas as partes do Brasil, que foram eleitos em conferências nos âmbitos municipal, regional e estadual. Esses delegados, legitimamente eleitos, discutiram os rumos que deveriam ser dados à educação no país, da educação infantil à pós-graduação.

Em consonância com as lutas históricas em âmbito mundial pelos direitos das pessoas com deficiência, os participantes da Conae propuseram educação inclusiva ampla e irrestrita. O texto da Conae previa:

Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino.

Em respeito ao que foi deliberado na Conae (realizada, lembremos, com dinheiro público), o Ministério da Educação incorporou o anseio da sociedade por inclusão escolar em um texto importantíssimo, que foi enviado em 2010 para apreciação no Congresso Nacional. O texto é nada menos que o Plano Nacional de Educação (PNE), um conjunto de metas (e suas respectivas estratégias) que diz onde este país quer estar em relação à educação dentro de dez anos.

Agora, perguntamos: onde queremos estar em dez anos? Continuaremos, em 2023, segregando seres humanos entre 4 e 17 anos em classes e escolas especiais? Ainda acharemos isso tolerável? Ou essa prática, daqui dez anos, vai ser vista como algo do passado, repugnante e assustador?

Hoje, achamos odiosa a ideia de separar ambientes para negros e brancos. Mas isso já foi natural um dia. O Apartheid foi algo instituído e vivido como uma condição contra a qual nada se podia fazer. O Holocausto surgiu da ideia de que uma diferença (a de ser judeu) justificava crueldade e o extermínio de um povo. As mulheres, por sua vez, sofreram abusos e repressões de toda ordem – e ainda sofrem. Aqui no Brasil, no século passado (ontem, na história da humanidade), elas não podiam estudar tampouco votar.

Hoje, consideramos tais práticas – e as ideias que estapafurdidamente as sustentavam – algo ignominioso. E o são. É uma questão de tempo para que a segregação escolar de pessoas com deficiência seja restrita ao passado, e seja classificada também como algo desumano e inconcebível. Estamos falando de uma simples questão de tempo. (MANTOAN; CAVALCANTE, 2013, p. 1).

Este retrospecto de incongruências ajuda-nos a entender de que forma a construção

de um sistema paralelo não público de educação especial substitutiva, surgido primeiramente pela omissão do Estado e, depois, assumido como política pública fez com que hoje as entidades, por meio de seus representantes políticos, exerçam forte poder e influência na elaboração de nossos marcos legais, insistindo em manter o *status quo*.

Outra consequência dessas influências no campo político pode ser observada na atuação de alguns dirigentes da educação. Frente ao forte corporativismo das instituições e de seus representantes eleitos para cargos públicos, associado ao poder político e de manipulação exercido sobre a população, muitos gestores educacionais recuam no exercício de sua função. Em vez de atuar no sentido de garantir o direito à educação – que não pode ser outra se não a inclusiva, como já vimos – baseiam-se em variadas argumentações (brechas na lei, documentos internacionais defasados ou “pressão das famílias”) para manterem classes e escolas especiais.

Para Mantoan (2008 apud CAVALCANTE, 2012), a situação vem se arrastando pelo tempo e perpetuando desmandos e transgressões ao direito à educação e à não discriminação. Mantoan aponta a “imprecisão dos textos legais” como um dos sérios entraves para o avanço da educação inclusiva, que tem sido conquistada “à custa de muito esforço e da perseverança de alguns diante da resistência de muitos” (MANTOAN, 2008, p. 30 apud CAVALCANTE, 2012, p. 85).

Neste cenário complexo, cabe ao Judiciário a proteção do interesse do titular do direito constitucional à educação inclusiva, aplicando as normas anteriores e posteriores à ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo – ocorrida em 2009 - em conformidade com o texto e os direitos consagrados na referida Convenção.

6.3 NÚMEROS QUE APONTAM O CAMINHO

Em 1998, dos 337.300 alunos público-alvo da educação especial, 293.400 estudavam na APAE (87%) e 43.900 (13%) em escolas regulares. Em 2010, a relação se inverteu: 218.000 (31%) estudavam na APAE e 484.300 (69%), nas escolas regulares.

É uma curva histórica, ascendente para a inclusão na escola regular e descendente para a APAE, devido às políticas de inclusão do MEC e da conscientização crescente da sociedade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constitui um marco na garantia da matrícula das pessoas com deficiência nas escolas regulares, assegurando o acesso ao ensino comum e ao atendimento educa-

cional especializado. De acordo com o Censo Escolar Inep, entre 2003 e 2017 o acesso à escola regular de estudantes que antes cursavam a educação especial evoluiu de 504 mil matrículas para a 1,06 milhão.

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum respondeu a um forte investimento do Estado brasileiro na área. Entre 2003 e maio de 2016, a partir da adesão de secretarias estaduais e municipais de educação, foi efetuado um vultoso investimento em ações de inclusão e acessibilidade nas redes públicas de ensino.

Em todo o Brasil, já foram implantadas mais de 42 mil salas de recursos multifuncionais – com equipamentos, materiais pedagógicos, recursos e mobiliários, abrangendo 93% dos municípios. Entre 2007 e 2014, um total de 98.550 educadores em todo o País também receberam capacitação na área, por meio do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação. Pelo menos 30 universidades também já contam com a oferta de cursos de Letras/Língua Brasileira de Sinais (Libras), com 2.250 vagas anuais para professores e tradutores/ intérpretes.

Em termos recursos financeiros, os investimentos públicos ultrapassam a centenas de milhões. Foram cerca de R\$ 314 milhões aplicados na aquisição e entrega de 2.307 veículos de transporte escolar acessível para 1.437 municípios brasileiros. Outros R\$ 522 milhões foram destinados a 57,5 mil escolas públicas para a implementação de projetos voltados à acessibilidade desses espaços e a instalação de núcleos e ações de acessibilidade na educação superior demandou, ainda, um investimento de R\$ 53,6 milhões. (MPF, 2018, p. 1).

Segundo o Ministério da Educação, a verba recebida pelas APAEs costuma ter cinco fontes: 1) convênio com o SUS; 2) Fundo Nacional de Assistência Social; 3) FUNDEB; 4) Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação; 5) doações espontâneas. Dessas fontes, a 3 e a 4 vêm do MEC.

É um volume bastante grande de investimentos que, se redirecionados em sua maior parte para as escolas regulares, permitirão a plena implementação no Brasil do sistema educacional inclusivo constitucional (GIL, 2013).

6.4 FISCALIZAÇÃO DA ONU

Finalmente, é importante explicitar o relatório inicial do Brasil, adotado pelo Comitê sobre os direitos da pessoa com deficiência da ONU, em sua décima quarta sessão (17 de agosto a 4 de setembro de 2015) refere-se explicitamente ao Modelo de Direitos Humanos de Deficiência, bem como a necessidade de “revisão sistemática da legislação, políticas e programas existentes”, ajustando-os, se necessário, “de acordo com a Convenção”:

[...]

III. Principais áreas de preocupação e recomendações

[...]

Princípios gerais e obrigações (art. 1–4)

6. O Comitê está preocupado com a falta de uma estratégia coerente e global,

voltada para a deficiência, para implementar o modelo de direitos humanos de deficiência estabelecido pela Convenção e harmonizar a legislação, políticas e programas do Estado Parte.

7. O Comitê recomenda que o Estado Parte desenvolva uma estratégia voltada para a deficiência para implementar o modelo de direitos humanos de deficiência. O Comitê recomenda ainda que, em coordenação com as organizações de pessoas com deficiências, o Estado Parte inicie uma revisão sistemática da legislação, políticas e programas existentes e, se necessário, ajuste-os de acordo com a Convenção. Isto deve incluir uma revisão de toda a legislação, políticas ou programas em que os direitos das pessoas com deficiência sejam limitados ou negados com base na deficiência, ou em que os serviços e benefícios para as pessoas com deficiência levem à sua segregação ou exclusão.

8. O Comitê está preocupado que o Estatuto das Pessoas com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) não cumpra todas as obrigações do Estado Parte à luz da Convenção.

9. O Comitê insta o Estado Parte a tomar medidas imediatas para trazer o Estatuto das Pessoas com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) a plena conformidade com a Convenção, antes de sua entrada em vigor, em consulta com as organizações de pessoas com deficiências.

[...]

Sensibilização (art. 8)

20. O Comitê está preocupado com a falta de estratégias para promover de maneira específica os conteúdos da Convenção e do modelo de direitos humanos da deficiência para o público geral, funcionários públicos e agentes privados.

21. O Comitê recomenda que o Estado Parte, em cooperação com organizações de pessoas com deficiência, realize campanhas de sensibilização do público para reforçar a imagem positiva das pessoas com deficiência como detentores de todos os direitos humanos consagrados na Convenção. O Comitê também recomenda que o Estado Parte ofereça treinamentos sobre os direitos reconhecidos na Convenção a todas as autoridades públicas e funcionários dos setores público e privado que trabalhem com pessoas com deficiência. Recomenda ainda que sejam fornecidas informações sobre a Convenção para pessoas com deficiência, em especial indígenas com deficiência e suas famílias. (ONU, 2015, p. 2-3).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste trabalho, desejosos de que o estudo apresentado aqui seja semente para quem puder semear e ferramenta para os que quiserem trabalhar.

Como se viu na seção 2, a árdua história do movimento político das pessoas com deficiência, que vai desde a época em que só havia a reclusão domiciliar ou a internação em hospícios para os casos de deficiência intelectual, e passa pelo fundamental movimento associativo, responsável pelas conquistas de direitos hoje existentes, está longe de poder descansar.

O estudo da PNEEPEI de 2008, feito nas seções 3 e 4, nos mostrou que o “atendimento educacional especializado”, expressamente previsto na Constituição Federal de 1988, levou vinte anos para ser estudado e regulamentado pelo Ministério da Educação. Na mesma época – em 2009 – o Brasil ratificou a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que atribuiu status constitucional à obrigatoriedade do sistema educacional regular inclusivo.

Como visto na seção 5, desde 2009, é inconstitucional no Brasil o exercício da atividade educacional em instituições especializadas.

Em outras palavras, há dez anos o Direito Brasileiro somente admite uma única escola: a escola regular inclusiva. Está vedada a existência das antigamente chamadas “escolas especiais”, enquanto parte integrante do sistema educacional, que deve ser único. E como deve funcionar a escola regular inclusiva? Qual caminho a seguir para a implementação deste novo desafio?

O modelo de escola como instituição de ensino que tradicionalmente conhecemos data do final do século 19, e foi desenhado para satisfazer as necessidades da sociedade industrial. A antiga ordem industrial necessitava pessoas com habilidades que nem a família nem a igreja eram capazes de proporcionar. Precisava de crianças familiarizadas com trabalho repetitivo, capazes de permanecerem entre paredes durante dias a fio, e habituadas a um mundo de fumo, ruído, maquinaria, disciplina coletiva e espaços superpovoados.

O homem “industrial” deveria sentir-se à vontade num universo controlado pelo relógio e pela sirene da fábrica, em vez de ser regulado pelos ciclos naturais dos dias e das estações (FINO, 2011, p. 46).

Entretanto, as coisas têm vindo a mudar cada vez mais rapidamente na sociedade, particularmente ao longo dos últimos cinquenta anos. De repente, começou a ser evidente

que as escolas não eram mais capazes de preparar as pessoas como no passado, porque a sociedade para a qual tinham sido desenhadas já não era exatamente a mesma e tinha começado a se transformar.

Kant (1996, p. 22) já dizia que,

Não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro.

Estamos vivendo um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos, entendermos o mundo e a nós mesmos. Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural.

Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos. Diante dessas novidades, a escola brasileira não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais forma e instrui os alunos. E, muito menos, desconhecer que aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, representar o mundo a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

No entanto, todo momento de crise é sempre, também um momento de oportunidades, inclusive no campo das pessoas com deficiência.

Como todo processo social, a inclusão da pessoa com deficiência também é complexo e acontece de forma gradual. Afinal, para que a inclusão aconteça é preciso modificar séculos de história, de preconceitos muito arraigados, de ambos os lados – e isso não acontece de um dia para o outro.

No que se refere especificamente a educação inclusiva, no Brasil, o conhecimento

técnico para implementá-la existe. Temos expertise de excelência em educação inclusiva

O financiamento público, como vimos na subseção 6.3, depende de remanejamento de investimento.

O que falta ao Brasil, ainda, é vontade política e conscientização social sobre a educação inclusiva.

Como se viu na seção 6, problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas, bem como na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações.

Os desafios para a concretização dos ideais inclusivos na educação brasileira são inúmeros, como vimos ao longo deste trabalho. Se, do ponto de vista legal, é mister conciliarmos os impasses entre nossa Constituição e as leis infraconstitucionais referentes à educação, do ponto de vista educacional, urgente se faz estimular as mudanças, buscando e divulgando novas práticas pedagógicas, experiências de sucesso, saberes adquiridos em estudos desenvolvidos no cotidiano das nossas escolas.

Por fim, ainda se tem que vencer os desafios que nos impõem o conservadorismo das instituições especializadas e enfrentar as pressões políticas e das pessoas com deficiência ainda severamente habituadas a viver de seus rótulos e de benefícios que acentuam a incapacidade, a limitação, o paternalismo e o protecionismo social.

Mas estamos certos de que nenhuma dessas dificuldades é apta a frear o movimento de inclusão das pessoas com deficiência, pois sabemos que, nas palavras de Fernando Pessoa, somos do tamanho dos nossos sonhos.

Afinal, é imperativo que todos temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 1995).

Sigamos no sonho. Sigamos na luta.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA JUNIOR, Vitor de Azevedo. Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Direito Civil**, v. 13, n. 17, p. 17-37, jul./set. 2017. Disponível em: https://www.ibdcivil.org.br/image/data/revista/volume_13/reconhecimento.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

BARROSO Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 302

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). ADI 5357 MC-REF-ED / DF - Distrito Federal. **Portal da Justiça**, mar. 2017. Disponível em: <http://portaljustica.com.br/acordao/2007835>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. 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**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. 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**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica 19 / 2010 / MEC / SEESP / GAB**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespgab/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral da Política Pedagógica da Educação Especial. **Nota Técnica 15 / 2010 / MEC / CGPEE / GAB**. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/orientacoes-sobre-atendimento-educacional-especializado-na-rede-privada-nota-tecnica-152010-mec-cgpeegab/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26, ago. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 set. 2008c. (Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011).

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional. Decreto Legislativo nº 186, 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Anais da Assembleia Constituinte**. Brasília: Senado Federal, [1987?]. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/sistema.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BATISTA, Vanessa Oliveira; RODRIGUES, Luciana Boiteux de Figueiredo; PIRES, Thula Rafaela. A emenda constitucional nº 45/2004 e a constitucionalização dos tratados internacionais de direitos humanos no Brasil. **Revista Jurídica**, Brasília, v. 10, n. 90, ed. esp., p. 01-44, abr./maio 2008. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/251>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAMILO, Camila. Inclusão: o espaço dos auxiliares. **Nova Escola**, ago. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1692/inclusao-o-espaco-dos-auxiliares>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CAVALCANTE, Meire. **Do preferencial ao necessário**: o atendimento educacional especializado na escola comum. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250933>. Acesso em: 23 jan. 2019.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Prefácio. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8216>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direito à educação das pessoas com deficiência. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, p. 27-35, 2004.

FINO, Carlos Nogueira. Demolir os muros da fábrica de ensinar. **Humanae**, v. 1, n. 4, p. 45-54, ago. 2011.

GIL, Manuel Vazquez. Procura-se um grilo falante (sobre as Apaes e as mentiras). **Inclusão Já**, ago. 2013. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2013/08/22/procura-se-um-grilo-falante-sobre-as-apaes-e-as-mentiras/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler.; CAVALCANTE, Meire. Inclusão escolar total: uma questão de tempo. **Inclusão Já**, out. 2013. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2013/10/07/inclusao-escolar-total-uma-questao-de-tempo/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diversa**, set. 2011. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 22 abr. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler.; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). Recomendação do MPF ao MEC quer evitar desmonte na PNEEPEI. **Inclusão Já**, jul. 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2018/07/03/recomendacao-do-mpf-ao-mec-quer-evitar-desmonte-na-pneepei/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MUNIZ, Regina Maria F. **O direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NONATO, Domingos do Nascimento; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. Perspectivas da dignidade humana à luz da convenção da ONU sobre os direitos das Pessoas com deficiência. **Revista de Direito Brasileira**, v. 10, n. 5, p. 79-106, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/relatorio-do-comite-da-onu-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-traduzido-em-portugues>. Acesso em: 27 abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva (coord.). **A convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. p. 84-86.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. **Deliberação CEE nº 355, de 14 de junho de 2016**. Estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades / superdotação, no sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://seguro.mprj.mp.br/documents/10227/17427961/deliberacao_cee_n_355_de_14_de_junho_de_2016.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos**. [S. l.: s. n.], 1995. Disponível: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. O projeto político pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi, Inclusão: o paradigma do século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

SEGALLA, Juliana Izar Soares Fonseca da. Direito à educação. *In*: FERRAZ, Carolina Valença *et al.* (coord.). **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012. cap.1, p. 129-144.

ANEXO A – LEGISLAÇÃO FEDERAL

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009

(Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.)

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na alínea “c” do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 3.956/2001; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

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.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

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.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução. Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

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.

Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Nota Técnica 15/2010 – MEC/ CGPEE/GAB

Data: 02 de julho de 2010

Assunto: Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada

A educação inclusiva compreende uma mudança de concepção política, pedagógica e legal, que tem se intensificado no âmbito internacional, cujos princípios baseados na valorização da diversidade são primordiais para assegurar às pessoas com deficiência o pleno acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas.

A inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns de ensino regular ampara-se na Constituição Federal/88 que define em seu artigo 205 “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ga-

rantindo ainda, no art. 208, o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”.

Ainda em seu artigo 209, a Constituição estabelece que: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

O Decreto nº 3.298/1999 define, no artigo 25, que “os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino”.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

No que se refere à efetivação do direito de acessibilidade física, pedagógica e nas comunicações e informações, o Decreto nº 5.296/2004 estabelece, no seu artigo 24, que:

“Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso para utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.”

O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/02, determina medidas para a garantia, às pessoas surdas, do acesso à comunicação e à informação, no art.14, § 3º:

“As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.”

Conforme disposto no Decreto Nº 6.571/2008, em seu art, 1º § 1º, “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.”

A Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, em seu art. 2º, estabelece que “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.”

Dessa forma, o AEE visa atender as necessidades educacionais específicas dos alunos público alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, afim de que possa se efetivar o direito destes alunos à educação.

De acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, esse atendimento disponibiliza o ensino do Sistema Braille, de soroban, da comunicação aumentativa e alternativa, do uso de tecnologia assistiva, da informática acessível, da Língua Brasileira de Sinais, além de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores e de atividades de enriquecimento curricular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), promulgada no Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto 6.949/2009, estabelece o compromisso dos Estados – Parte de assegurar às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena, com a adoção de medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e possam ter acesso ao ensino de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

As escolas regulares devem garantir o acesso dos alunos público alvo da educação especial às classes comuns, promover a articulação entre o ensino regular e a educação especial, contemplar a organização curricular flexível, valorizar o ritmo de cada aluno, avaliar suas habilidades e necessidades e ofertar o atendimento educacional especializado, além de promover a participação da família no processo educacional e a interface com as demais áreas intersetoriais.

Assim como os demais custos da manutenção e desenvolvimento do ensino, o financiamento de serviços e recursos da educação especial, contemplando professores e recursos didáticos e pedagógicos para o atendimento educacional especializado, bem como tradutores/intérpretes de Libras, guia-intérprete e outros profissionais de apoio às atividades de higiene, alimentação e locomoção, devem contar na planilha de custos da instituição de ensino.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), os programas e ações nesta área promovem o acesso e a permanência no ensino regular, ampliando a oferta do atendimento educacional especializado, rompendo com o modelo de integração em escolas e classes especiais a fim de superar a segregação e exclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

Dessa forma, a legislação garante a inclusão escolar aos alunos público alvo da educação especial, nas instituições comuns da rede pública ou privada de ensino, as quais devem promover o atendimento às suas necessidades educacionais específicas.

O Decreto nº 5.296/2004, o Decreto nº 5.626/2005, o Decreto nº 6.571/2008, o Decreto nº 6.949/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 asseguram aos alunos público alvo da educação especial o acesso ao ensino regular e a oferta de atendimento educacional especializado.

Desse modo, sempre que o AEE for requerido pelos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, as escolas deverão disponibilizá-lo, não cabendo o repasse dos custos decorrentes desse atendimento às famílias dos alunos.

As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da

condição de deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como ofertar o atendimento educacional especializado, promovendo a sua inclusão escolar.

Portanto, não encontra abrigo na legislação a inserção de qualquer cláusula contratual que exima as instituições privadas de ensino, de qualquer nível, etapa ou modalidade, das despesas com a oferta do AEE e demais recursos e serviços de apoio da educação especial. Configura-se descaso deliberado aos direitos dos alunos o não atendimento às suas necessidades educacionais específicas e, neste caso, o não cumprimento da legislação deve ser encaminhados ao Ministério Público, bem como ao Conselho de Educação o qual, como órgão responsável pela autorização de funcionamento dessas escolas, deverá instruir processo de reorientação ou descredenciá-las.

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

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.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

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

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

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

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

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

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

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

[...]

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008 (revogado pelo Decreto nº 7.611/2011), os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). [...]

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios [...]. (grifo nosso).

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, 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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - 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;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Vigência)

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

ANEXO B – REGULAMENTAÇÃO DO AEE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A DELIBERAÇÃO CEE Nº 355, de 14 de junho de 2016

Estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Nos termos desta normativa:

CAPÍTULO I

DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Art. 1º. Esta norma destina-se a regulamentar o atendimento especializado aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, e na Educação Superior, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

§1º. O atendimento aos educandos se fará em todos os tempos e espaços escolares, em todos os níveis, etapas e modalidades, como critério de transversalidade, desde a Educação Infantil à Educação Superior, sendo-lhes assegurado um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, de modo a garantir a educação inclusiva e promover o desenvolvimento de suas potencialidades.

§ 2º. O Sistema Estadual de Ensino deve garantir a matrícula dos alunos, conforme § 5º desta cláusula, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

§ 3º. O atendimento educacional especializado – AEE compreende o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados das seguintes formas: I. complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento; ou II. suplementar à formação dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

§4º. O atendimento educacional especializado será oferecido em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos educandos, nas formas complementar e suplementar, e poderá ser realizado em salas de recursos multifuncionais, ou em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, em função das condições específicas dos alunos, identificadas por meio de avaliação pedagógica e, quando necessária, biopsicossocial, de acordo com a estratégia 4.4 do PNE.

§ 5º. As instituições de ensino deverão atender a demanda de educação especializada, adequando a proporcionalidade de suas matrículas aos dados estatísticos regionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e por faixa etária.

Art. 2º. Para assegurar atendimento educacional a todos, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC RJ - deve conhecer a demanda de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, criando um sistema de informação e estabelecendo interfaces com os órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico.

Art. 3º. A Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC/RJ e a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – SECTI devem manter em suas estruturas setores responsáveis pela Educação Especial, dotados de recursos materiais, humanos e

financeiros, que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da Educação Inclusiva.

§ 1º. Os respectivos setores responsáveis deverão estabelecer parcerias com serviços de saúde, assistência social, justiça e esporte, no âmbito da iniciativa privada ou do serviço público, com objetivo de integrá-los ao conjunto de estabelecimentos públicos e privados que oferecem os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

§ 2º. Ainda, estes setores deverão possibilitar a parceria entre os diferentes níveis de ensino e suas modalidades, tendo em vista garantir o cumprimento dos incisos VI, X e XVIII do Art. 28, da Lei Federal 13.146/2015, a saber:

- a) pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- b) adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- c) articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

CAPÍTULO II

DA QUALIFICAÇÃO DOS EDUCANDOS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Art. 4º. Será garantido o atendimento educacional especializado nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, aos educandos:

- I. com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II. 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. 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.

Art. 5º. Quando necessária, a avaliação do educando será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, conforme dispõe o Art. 2º, da Lei nº 13.146/2015, preferencialmente considerando-se laudo médico.

§ 1º. As normas em vigor esclarecem quanto aos documentos comprobatórios da avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Censo Escolar, destacando que não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do educando, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado – AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico.

§ 2º. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Individualizado – PAEI, se for necessário, os professores do AEE poderão articular-se com profissionais da área de saúde e assistência social, tornando-

se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao PAEI. Nesta perspectiva, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, de forma que o direito à matrícula no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro não poderá ser cerceado pela prévia exigência de laudo médico para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Art. 6º. O Atendimento Educacional Especializado, nas formas complementar e suplementar, deverá ser realizado preferencialmente nas salas de ensino regular da escola, com a utilização, quando necessária, das salas de recursos multifuncionais. Parágrafo único. A Educação Especial constitui-se em modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, responsável pela organização e oferta dos recursos e serviços que promovam a acessibilidade, eliminando, assim, as barreiras que possam dificultar ou obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos.

Art. 7º. As escolas podem criar, em caráter excepcional, classes especiais para atender as necessidades dos alunos que apresentem grande comprometimento cognitivo, neurológico, psiquiátrico e também de condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, que demandem apoios intensos e contínuos.

§ 1º. Os alunos matriculados nessas classes deverão, obrigatoriamente, apresentar necessidades especiais educacionais afins.

§ 2º. Os professores que trabalham nessas classes devem ser especializados ou capacitados para desenvolver ações pedagógicas de acordo com a necessidade educacional específica.

§ 3º. Estas classes devem fundamentar-se nos Capítulos II e V, Título V, da LDBEN, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Superior.

§ 4º. O encaminhamento do aluno com necessidade educacional especial para a classe especial deve ser fundamentado, entre outros aspectos, a partir de uma avaliação pedagógica das suas condições atuais de aprendizagem e socialização, pautada em um Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI).

§ 5º. A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, com base em avaliação pedagógica, a equipe pedagógica da escola e a família deverão decidir, ouvida a equipe multidisciplinar, conjuntamente, quanto ao seu encaminhamento à classe comum.

Art. 8º. Os alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola regular ainda não tenha conseguido prover, poderão ser atendidos, em caráter excepcional, em escolas especiais, públicas ou privadas; atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º. Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e fundamentar-se nos Capítulos II e V, Título V, da LDBEN, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

§ 2º. A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica, ouvida a equipe multidisciplinar da escola, e a família deverão decidir, conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu encaminhamento à escola da rede regular de ensino.

§ 3º. As escolas especiais, públicas e privadas, atenderão ao disposto nesta Deliberação, no que couber, e em regulamentações adicionais previstas em normas

específicas, determinadas pelo Conselho Estadual de Educação, quanto ao credenciamento e autorização de funcionamento dos estabelecimentos voltados para atendimentos educacionais especializados.

Art. 9º. Cabe ao Sistema de Ensino garantir:

- I. matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação em todos os níveis e modalidades de ensino;
- II. **implementação do Atendimento Educacional Especializado** na escola deverá ser realizado de acordo com o Programa de AEE previsto no Projeto Político Pedagógico da escola e com os Planos de Atendimento Individualizado aos alunos, que identifiquem suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas;
- III. adaptações e/ou inovações curriculares visando o desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo dos educandos, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados;

IV. a vedação de cobrança de taxa-extra a estudantes com deficiência, conforme a Lei 7.262/2016;

V. quanto aos alunos que apresentem altas habilidades /superdotação:

- a) a matrícula em ano escolar, ciclo ou etapa correspondente a seu grau de desenvolvimento e experiência, mediante avaliação feita pela escola, e em conformidade com regulamentação do Conselho Estadual de Educação;
- b) o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares em Salas de Recursos ou outros espaços definidos pela escola;
- c) a conclusão em menor tempo do ano escolar, ciclo ou etapa escolar, na qual estejam matriculados, sem prejuízo da continuidade dos seus estudos.

VI. O serviço de Atendimento Educacional Especializado, conforme disposto no § 1º, do Art. 8º, bem como no Art. 9º, ambos desta Deliberação, buscará promover a articulação dos profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou Centros de AEE com os demais professores de ensino regular, em interface com os demais serviços setoriais de saúde, da assistência social, entre outros, quando necessário;

VII. A criação de momentos para estudos e trocas de experiências, de forma organizada e sistemática, entre a comunidade de aprendizagem da escola (gestores, professores, funcionários administrativos e de apoio), e sempre que possível, por meio da colaboração de instituições de educação superior ou de pesquisa;

VIII. Sustentabilidade do processo inclusivo, mediante a aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalhos de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade.

Art.10. O atendimento educacional especializado deve atender as seguintes conformidades organizacionais do sistema de ensino:

- a) formação adequada ou em processo de formação continuada para o atendimento educacional especializado em todos os níveis e modalidades de ensino das redes pública e privada que integram o sistema de ensino;
- b) profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras,

guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues, em atendimento ao disposto na Lei Federal 13.146/2015;

c) recursos necessários à aprendizagem, à acessibilidade e à comunicação;

d) metodologias, procedimentos, equipamentos e materiais específicos, adequados às necessidades dos educandos;

e) salas de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado aos educandos que requeiram apoio pedagógico complementar ou suplementar e que estejam incluídos em classes comuns.

Parágrafo único. As normas de operacionalização das salas de recursos multifuncionais ou classes especiais na própria escola, explicitadas nesta Deliberação, serão objeto de supervisão dos órgãos próprios do sistema.

Art. 11. As Secretarias de Educação e de Ciência e Tecnologia - SEEDUC e SECTI serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços educacionais, públicos ou privados, com as quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir a qualidade do atendimento educacional especializado de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva, conforme normas editadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 12. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus Projetos Político Pedagógicos e Regimentos Escolares as estratégias, orientações e condições qualitativas e quantitativas necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como do Ensino Superior, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. A organização operacional do Atendimento Educacional Especializado – AEE deve ser explicitada em capítulo específico do Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino regular, conforme disposto na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 e Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.

§ 2º. A implementação e a avaliação do Programa de Atendimento Educacional Especializado é de competência dos professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de AEE, em articulação com os demais professores de ensino regular, com a possibilidade da participação das famílias para permitir pleno acesso e participação dos educandos, em interface com os serviços de assistência social e psicológica, entre outros quando necessário ao atendimento.

§ 3º. O Programa de AEE, detalhado no Projeto Político Pedagógico de Centro de Atendimento Educacional Especializado, público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para esta finalidade, deve ser aprovado pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão próprio, contemplando a organização disposta no § 1º.

§ 4º. Os Centros de Atendimento Educacional Especializado devem observar as normas editadas pelo Conselho Estadual de Educação, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização em consonância com as orientações explicitadas nesta Deliberação.

Art. 13. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei nº 10.098/2000 (ACESSIBILIDADE), da Lei nº 10.172/2001, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE), e da Lei nº 13.146/2015 (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA), devem assegurar a acessibilidade aos alunos que requeiram atendimento educacional especializado, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário, bem como de barreiras na comunicação, provendo as instituições de ensino dos recursos humanos e materiais

necessários.

§ 1º. Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada à autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos pelas normas da ABNT.

§ 2º. Aos educandos que apresentem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais, deve ser assegurada plena acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e tecnologias assistivas, materiais didáticos e paradidáticos em Braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, comunicação alternativa e ampliada.

Art. 14. As Secretarias de Educação e Ciência e Tecnologia - SEEDUC e SECTI, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado aos alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Parágrafo único. As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem dos educandos, obrigatoriamente matriculados em escola de Educação Básica, visando o seu retorno e reintegração ao grupo escolar, sempre que possível, conforme legislação em vigor.

CAPÍTULO IV

DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Art. 15. Para a identificação das necessidades específicas dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e tomada de decisão quanto ao atendimento a ser oferecido, a escola deve elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), com a finalidade de promover o desenvolvimento, a ambientação do aluno, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado.

§ 1º. Cabe exclusivamente aos profissionais da educação da escola a adaptação de currículos, a definição da metodologia de ensino e dos recursos humanos e didáticos diferenciados, com vistas a garantir uma educação de qualidade, de acordo com as possibilidades do educando.

I. As famílias têm o direito a solicitar à Escola o detalhamento do programa pedagógico adaptado e/ou o Plano Educacional Individualizado (PEI).

II. As Escolas deverão ter ao menos um profissional capacitado ou especializado de acordo com disposto nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 5º, do Art. 20, dessa Deliberação.

III. Nos casos em que houver necessidade de maior clareza quanto às características biopsicossociais e de aprendizagem do educando, visando garantir-lhe atendimento mais adequado a sua condição, poderão ser consultados profissionais de outras áreas.

§ 2º. O Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) da instituição de ensino deverá ser elaborado em consonância com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado editadas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e as orientações explicitadas na Norma Técnica nº 04/ 2014/MEC/SECADI/DPEE, considerando-se em especial:

- I. as características de aprendizagem dos alunos e condições biopsicossociais;
- II. as condições da escola e da prática pedagógica;
- III. a participação da família e do aluno, quando possível.

Art. 16. Esgotadas as possibilidades pontuadas nos Art. 24, 26 e 32, da LDBEN, o aluno que apresentar grave quadro de deficiência intelectual ou múltipla e não apresentar desempenho suficiente para atingir o nível exigido para conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, mesmo com todos os apoios necessários, receberá certificação de conclusão de escolaridade com terminalidade específica.

§ 1º. A certificação a que se refere o caput deverá ser fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar descritivo das competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno.

§ 2º. Em consonância com os novos princípios da Educação Inclusiva, a terminalidade específica deverá possibilitar novas alternativas educacionais ou encaminhamento para Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional, visando à sua inclusão no mundo do trabalho.

Art. 17. As escolas e/ou instituições das redes regulares de Educação Profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que requeiram atendimento educacional especializado, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração dos setores responsáveis pela Educação Especial e pela Educação Profissional das respectivas Secretarias, SEEDUC e SECTI.

§ 1º. As escolas de Educação Profissional podem realizar parcerias com instituições de ensino, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica.

§ 2º. À Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia – SECTI caberá avaliar e certificar competências laborais de pessoas que requeiram atendimento educacional especializado, encaminhando as para o mundo do trabalho.

Art. 18. A Educação Profissional de nível básico, oferecida aos educandos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, que não apresentem condições de se integrar aos cursos de qualificação técnica, poderá ser realizada em oficinas especializadas que tenham os recursos necessários para a qualificação básica e inserção dos mesmos no mercado de trabalho.

Art. 19. Aos educandos que comprovarem altas habilidades/superdotação deverá ser oferecido aprofundamento ou enriquecimento curricular, por meio de ambientes apropriados que se façam necessários, e a possibilidade de aceleração de estudos, utilizando-se dos procedimentos da reclassificação compatível com o seu desempenho escolar e maturidade socioemocional, conforme o previsto no Art. 24, da Lei 9.394/96.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Art. 20. As Instituições de Ensino de Educação Básica da rede pública e instituições privadas do Estado do Rio de Janeiro devem contar com profissionais da educação capacitados ou especializados, conforme previsto nos Art. 59, inciso III, e 61, da LDBEN, com base nas diretrizes curriculares nacionais para formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, e nas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores da Educação Básica.

§ 1º. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que requeiram atendimento educacional especializado aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I. perceber as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e valorizar a educação inclusiva;

II. flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem do educando;

III. avaliar continuamente o processo educativo para o efetivo atendimento dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação;

IV. atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

§ 2º. São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para:

I. identificar os alunos que requeiram atendimento educacional especializado;

II. definir e implementar estratégias de flexibilização e adaptações curriculares, procedimentos didático-pedagógicos, práticas alternativas e processos avaliativos adequados aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação;

II. trabalhar em equipe, apoiando o professor de classe comum para promoção da aprendizagem desses alunos.

§ 3º. Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar Pósgraduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 4º. Aos professores que já estão exercendo o magistério, devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, por meio de cursos de capacitação em Educação Especial.

§ 5º. Aos professores, que já estão exercendo suas funções de docência ou orientação pedagógica na área da Educação Especial e que não possuem formação adequada, será permitida sua permanência, considerando a participação em cursos de capacitação e a formação em serviço.

§ 6º. A Resolução CNE/CP nº2/2015 explicita em seu Art. 13º, § 2º, que os cursos de formação de professores deverão garantir nos currículos conteúdos específicos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Art. 21. As Instituições de Educação Superior pertencentes ao Sistema Estadual de Educação devem contar com professores qualificados, no sentido de garantir apropriação de conteúdos, habilidades e competências necessárias ao trabalho acadêmico que realizam com educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, assegurando o disposto no Art. 66, da LDBEN.

Art. 22. Conforme o Art. 3º, inciso XIII, da Lei nº 13.146/2015, em função das necessidades explicitadas no Programa Educacional Individualizado - PEI, o serviço de atendimento especializado deverá, quando constatada a necessidade, dispor de profissional

de apoio escolar, pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 23. Esta Deliberação deverá ser implementada de forma gradativa, observados os prazos explicitados na Lei nº 13.146/2015.

Art. 24. Em cumprimento de suas atribuições normativas e recursais no Sistema Estadual de Educação, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro decidirá sobre os casos omissos e eventuais questionamentos ou consultas sobre a matéria aqui tratada.

Art. 25. Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação revogando-se as disposições em contrário, em especial a Deliberação CEE nº 291/2004.