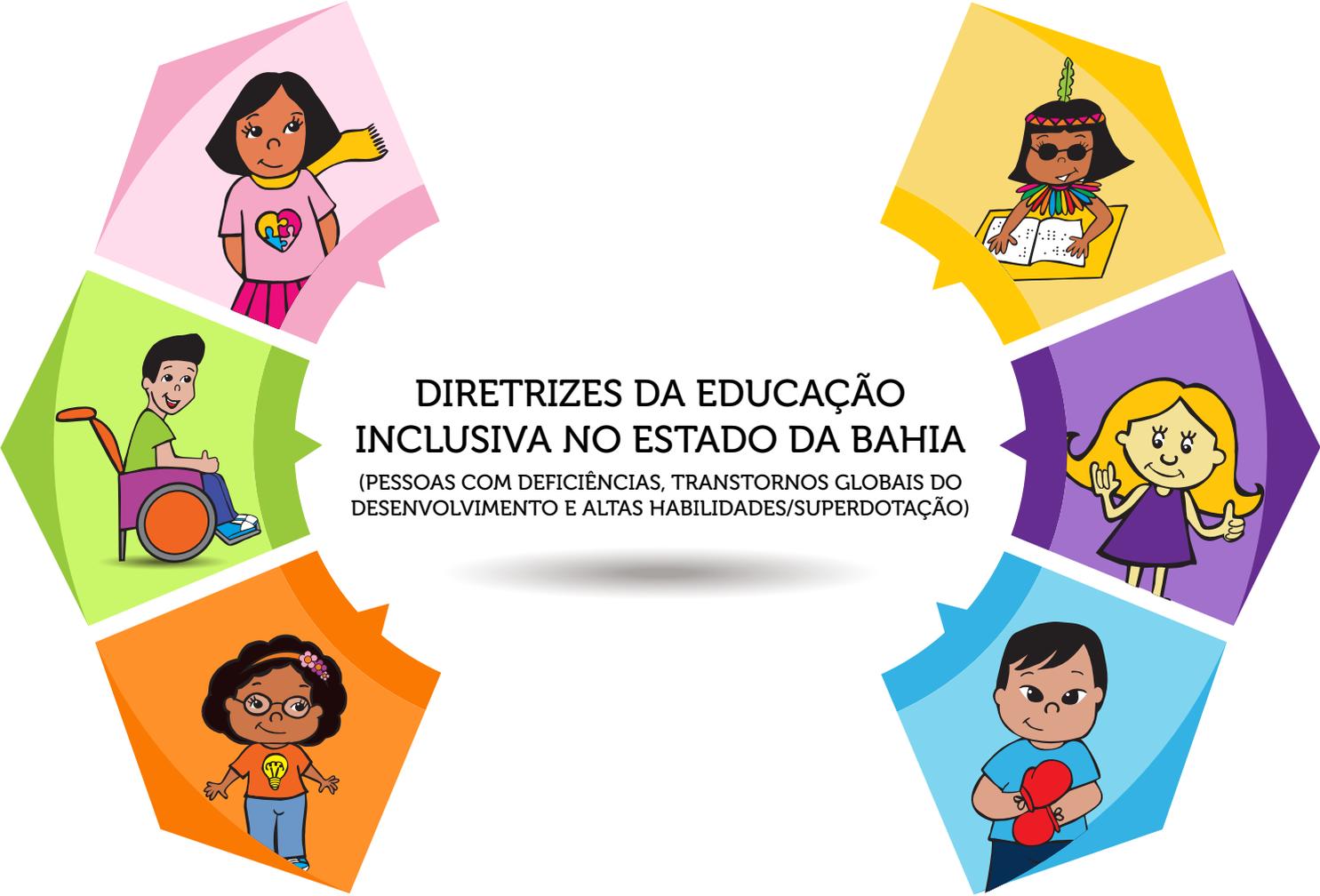


SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO E SUAS MODALIDADES
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



**DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO ESTADO DA BAHIA**
(PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO)

Secretário de Educação
Walter Pinheiro

Superintendente de Políticas para a Educação Básica
Ney Campello

Diretoria de Educação e suas Modalidades
Elisete Santana da Cruz França

Coordenadora da Educação Inclusiva
Patrícia Silva de Jesus

Sistematização

Cátia Maria Paim da Cruz
Simone Santos Barbosa de Andrade

Colaboradores

Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez Wilson Lins – CAS Bahia/Salvador, Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA/Salvador, Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia – CAEEPB/Salvador, Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP/Salvador, Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP/ Feira de Santana, Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP/Feira de Santana, Centro de Apoio Pedagógico Grapiúna – CAP/ Itabuna, Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú – CAPI/Ipiaú, Centro de Apoio Pedagógico de Jequié – CAP/Jequié, Centro de Apoio Pedagógico Companheiro Leão Aurélio Pires/Santo Antônio de Jesus, Centro Estadual de Educação Especial de Caetité Professora Lelita Neves Cotrim Silva – CEEEC/Caetité, Instituto de Cegos da Bahia – IBC/Salvador, Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação/Salvador, Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas da Rede Estadual, Centro Especializado em Reabilitação - CER-IV das Obras Sociais Irmã Dulce, Federação das Apaes do Estado da Bahia - FEAPAE, Associação de Familiares e Amigos da Gente Autista - AFAGA, Associação Baiana de Síndrome de Down – Ser Down, Associação de Amigos do Autista da Bahia - AMA, Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Conselho Estadual de Educação e familiares de pessoas público-alvo da Educação Especial

Grupo de Trabalho pós-sistematização

Cátia Maria Paim da Cruz – CAP/BA

Jaciete Barbosa dos Santos - UNEB

Liliane Lopes Vieira – CAS/BA

Patrícia Silva de Jesus – CEE/SUPED/SEC

Ricardo Baqueiro Leandro - CAEEPB

Sidenise Estrelado Sousa – CEEBA

Ilustrações e descrição de imagem

Patrícia Silva de Jesus

Revisão

Gredson dos Santos

Equipe da Coordenação de Educação Inclusiva

Ana Xavier

Celeste Alves

Lindalva Peixoto

Nadja Barbosa

Patrícia Santos

Rita Meneses

Descrição da ilustração de capa:

No centro da capa estão seis balões de fala coloridos, em formato pentagonal, três à esquerda e três à direita. Balões da esquerda: o de cor rosa apresenta uma garotinha de pele morena cabelos lisos na altura do queixo. Ela sorri com moderação, com os braços voltados para trás do corpo, usa um cachecol amarelo, camiseta rosa claro com um coração em forma de quebra-cabeça estampando, e saia rosa escuro. O verde apresenta um jovem moreno, com cabelo penteado com topete, usando camiseta verde, calça jeans e tênis azul. Ele sorri largamente, fazendo sinal de “positivo” com a mão direita, sentado em uma multicolorida cadeira de roda. O balão laranja apresenta uma garota gordinha, negra, cabelos encaracolados. Ela usa tiara com flores, óculos de armação redonda, camiseta laranja com uma lâmpada estampada, calça e tênis azuis. Balões da direita: o amarelo apresenta uma indiazinha com cocar na cabeça e enfeite de penas coloridas no pescoço. Ela usa óculos escuros, está sentada à mesa, sorrindo, com as mãos sobre um livro em Braille. O de cor roxa apresenta uma garota loira de cabelos armados e de pontas modeladas para cima. Ela usa um vestido roxo, sorri moderadamente, enquanto, com a mão esquerda faz o sinal de “eu te amo” em Libras e com a direita fazendo sinal de positivo. O balão azul apresenta um garoto de cabelo preto, com franja. Ele tem olhos amendoados, usa camiseta azul e calça jeans e sorri discretamente exibindo suas luvas de boxe. Todos os balões apontam para o título: **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação)**. Fim da descrição.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que contribuíram com a elaboração deste documento

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo (MITTLER, 2003, p. 36).

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC – Atividade Complementar
AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAEEPB- Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia
CAP – Centro de apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CAS – Centro de Atendimento de Surdos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEEBA – Centro de Educação Especial da Bahia
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CID – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CLO – Coordenação de Legalização e Orientação Escolar
CNE – Conselho Nacional de Educação
DIREM – Diretoria de Educação e suas Modalidades
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NBR – Norma Brasileira
NTE – Núcleo Territorial de Educação
OM – Orientação e Mobilidade
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAIP – Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEC – Secretaria da Educação
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria da Educação Especial (na antiga estrutura do Ministério da Educação)
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
SGE – Sistema de Gestão Escolar
TA – Tecnologia Assistiva
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNEB- Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

Carta do Secretário	10
1 INTRODUÇÃO	11
2 CAMINHOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA BAHIA	13
3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PÚBLICO-ALVO	22
4 ESPAÇO EDUCACIONAL ACESSÍVEL PARA TODOS	29
4.1 ESPAÇOS EDUCACIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO	34
4.1.1 Classe comum	34
4.1.2 Escola/Classes Bilíngues para surdos	34
4.1.3 Sala de Recursos Multifuncionais	35
4.1.4 Oficina Pedagógica de Formação para o Trabalho	36
4.1.5 Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE)	36
4.1.6 Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S	38
4.1.7 Núcleo de Produção Braille	38
4.1.8 Instituição Especializada	39
5 AÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA	41
5.1 AÇÃO PEDAGÓGICA DAS SALAS DE AULA COMUM	42
5.2 AÇÃO PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	46
5.3 AÇÃO PEDAGÓGICA NO SERVIÇO DE ITINERÂNCIA	49
5.4 ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	50
5.4.1 Estudantes com deficiência	50
5.4.2 Estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento	63
5.4.3 Estudantes com Altas habilidades/Superdotação	65
5.5 ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM AS MODALIDADES DE ENSINO	67
5.6 FORMAÇÃO INICIAL DO ESTUDANTE PARA O TRABALHO	69
5.7 AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO	72
6 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	77
7 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	81
7.1 PROFESSOR	82
7.1.1 Gestor Escolar	83
7.1.2 Professor de Classe Comum	84

7.1.3 Professor de Atendimento Especializado	85
7.1.4 Professor Mediador da Aprendizagem na Educação Especial	87
7.1.5 Professor de Libras	90
7.1.6 Professor de Orientação e Mobilidade (OM)	92
7.1.7 Professor de Educação Física Adaptada	93
7.2 COORDENADOR PEDAGÓGICO	95
7.3 TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	96
7.3.1 Instrutor de Libras	97
7.3.2 Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português	98
7.3.3 Guia/Intérprete Libras/Português	100
7.3.4 Instrutor Mediador	101
7.3.5 Braillista Transcritor	102
7.3.6 Braillista Revisor	104
7.3.7 Profissional de Apoio Escolar	104
8 PROVIMENTO, MOVIMENTAÇÃO E PROGRAMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	109
9 MATRÍCULA	112
9.1 CARACTERIZAÇÃO DA MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	113
9.2 ASPECTOS OPERACIONAIS DA MATRÍCULA	113
9.3 ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS	115
10 RECURSOS FINANCEIROS	118
11 CONVÊNIOS E PARCERIAS	123
12 COMPETÊNCIAS DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	127
13 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	142
ANEXO A – Roteiro para Elaboração do Relatório Individual de Estudantes Indicados à Terminalidade Específica	143
ANEXO B – Avaliação pedagógica descritiva	144
ANEXO C – Modelo de Certificado de Modalidade Específica	145

Carta do Secretário

A publicação das **Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia** é uma evidência incontestável de que a Bahia tem avançado rumo ao ideal de escola para todos. Este documento constitui um marco orientador, norteando a prática pedagógica dos professores da rede estadual e organizando as estruturas da Secretaria da Educação no que tange à inclusão do público-alvo da Educação Especial. Fortalecer a inclusão social é um compromisso desta gestão, pacto firmado no programa **Todos pela Escola**.

O processo de construção das **Diretrizes** teve início em 2014, a partir dos anseios dos profissionais diretamente ligados à Educação Especial, que se reuniram em encontros sistemáticos objetivando elaborar um documento capaz de representar a sua prática, o seu cotidiano, mas que, principalmente, sirva de base para o planejamento de uma escola que se orienta pela heterogeneidade e se permite enriquecer e crescer com a diversidade trazida pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Orientar a rede por meio de um instrumento oficial reforça o compromisso desta Secretaria de incluir o público-alvo da Educação Especial nos sistemas gerais de ensino, alinhando-se à **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, regidos também pela **Lei Estadual 13.559, de 11 de maio de 2016** (Plano Estadual de Educação - PEE-BA 2016 – 2026) e pela **Lei Brasileira de Inclusão** (LBI- Lei Federal nº 13.146/2015). Este documento precisa ser entendido em seu caráter mutável, pois mutável é a sociedade. Aqui não se encerra a discussão, não se esvazia o debate, não se estanca o modelo de Educação. Absolutamente. Eis uma possibilidade de crescimento. A pedra fundamental foi lançada.

Walter Pinheiro

Secretário da Educação do Estado da Bahia

1 INTRODUÇÃO

Ao assumir os princípios da inclusão como marco político, ideológico, social, cultural e pedagógico na **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008)**, o Brasil estabeleceu um compromisso na busca de caminhos para garantir o direito de TODOS à educação. Isso significou, antes de tudo, um pacto com os grupos sociais, historicamente excluídos pela sua condição da deficiência ou por apresentar padrões de comportamento e de aprendizagem diferenciados. Ao mesmo tempo, a assunção desses princípios pelo Brasil significou um chamado à sociedade e aos seus atores sociais que pensam, organizam, gerem e atuam na escola para enfrentarem o desafio de ressignificar o espaço escolar para que nele comunguem a igualdade de direitos e as diferenças dos seus sujeitos.

Nesse contexto político-educacional, insere-se o Estado da Bahia, formado por 417 municípios, com 19.689 estabelecimentos de ensino da educação básica, com o quantitativo de 3.767.970 matrículas distribuídas nas redes de dependência administrativa federal, estadual, municipal e privada. Desses, 4.284 são estudantes da Educação Especial¹. Esses números não só representam a conjuntura educacional, mas, principalmente, os desafios que cada gestor e profissional da educação têm de enfrentar para implementar a Educação Inclusiva no nosso estado.

Tentando responder a esse desafio, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia propõe as **Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia** (doravante *Diretrizes*), com intenção de nortear e balizar ações para uma práxis pedagógica sensível e humanizadora, capaz de promover experiências significativas na construção de saberes por todos os sujeitos, independentemente das suas diferenças culturais, sociais, de gênero, de formas de aprendizagem etc.

No entanto, para que as *Diretrizes* sejam assumidas como um documento referencial na efetivação da Educação Inclusiva, é fundamental compreender que elas surgem de movimentos internacionais e nacionais que lutam pelos direitos humanos como forma de

¹ Dados do Censo Escolar da Bahia (2013).

oposição às desigualdades sociais que oprimem, desumanizam e excluem pessoas em situação de vulnerabilidade. Sabendo-se ainda que a mobilização da sociedade civil concorreu para a elaboração de uma vasta legislação que traduz paradigmas e concepções construídas ao longo dos anos e que determinaram as ações educacionais voltadas às pessoas com Deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, será oportuno apresentar um breve panorama sócio-histórico e político no Brasil e no Estado da Bahia, evidenciando os contornos dados à Educação Especial.

Antes, é preciso deixar claro que este Documento implica em mudanças de atitudes no interior da SEC e das escolas, em relação a muitos procedimentos ainda não adotados na educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Estamos escrevendo uma nova história e os desdobramentos acontecem a partir da socialização das informações para a sociedade com a publicação das Diretrizes. De agora em diante, **TODOS** os envolvidos com a causa da educação e luta para que ela seja de fato inclusiva, assumem o papel de cobrar, a quem compete, a operacionalização de ações para que o que está posto se concretize.

2 CAMINHOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA BAHIA

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional. (CARVALHO, 2010, p. 23).

As primeiras ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência aqui no Brasil surgem em meados do século XIX com algumas iniciativas realizadas ainda no período do império, direcionadas a um pequeno grupo de pessoas cegas e surdas, para as quais foi oportunizado um ensino especializado, ofertado na cidade do Rio de Janeiro, pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e pelo Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (1856).

Diante do panorama educacional de exclusão, já no século XX, os grupos sociais se organizaram e buscaram oferecer assistência também às pessoas com deficiência intelectual e física, procurando, assim, preencher o fosso que mantinha a população de pessoas que apresentavam demandas diferenciadas no seu desenvolvimento, em condições desumanas e que anulavam qualquer possibilidade de inserção social. Desse modo,

a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas da educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954). Ainda na década de 50, o surto de poliomielite levou a criação dos centros de reabilitação física. (BRASIL, 2010, p. 20).

Essas associações se proliferaram no país e ensaiaram um movimento, ainda não assumidamente político, mas capaz de cunhar a marca da deficiência no território institucional como processo de construção de identidade de grupo, já que a interação com os seus iguais possibilitava o compartilhamento de experiências semelhantes e debates acerca da sua condição social (BRASIL, 2010, p. 28).

Na Bahia, em meados do século XX, o contexto político-educacional não se diferenciava do quadro nacional apresentado: a então Educação Especial era assumida por

iniciativas não-governamentais, como o Instituto de Cegos² (1933) e o Instituto de Reabilitação de Deficientes Motores³ (1956).

Com a fundação do Instituto Pestalozzi (1954), durante a gestão do Secretário de Educação da Bahia, o Sr. Dorival Passos (1950-1955), inicia-se uma articulação do Governo para atender ao público de pessoas com deficiência intelectual, através de uma parceria que estabelecia a prestação de serviços de algumas professoras vinculadas à rede. Nesse período, o Estado enfrentava dificuldades para efetivar a institucionalização do sistema educacional como secretaria, conforme determinava a Constituição Brasileira de 1947, visto que, na época, não havia nenhuma lei estadual que regulamentasse a sua autonomia administrativa e financeira (BAHIA, 1976, p. 13).

Com a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61)**, é preconizado no país o direito à educação para o “excepcional”⁴. Mas, apesar da determinação legal, a Secretaria de Educação ainda não consegue viabilizar o serviço especializado oferecido às pessoas com deficiência. Entre 1959 e 1962, na administração do Sr. Wilson Lins, é fundada a primeira escola no Estado especializada⁵ na área da surdez, e inicia-se a organização de grupos de especialistas, seguindo o modelo americano de “comitês” (BAHIA, 1976, p. 14). Essas iniciativas foram resultado da pressão de docentes de diferentes áreas, que fizeram a sua formação na cidade do Rio de Janeiro (no Instituto de Surdos-Mudos⁶ e no Instituto Benjamim Constant⁷) e em Belo Horizonte (no Curso da Professora Helena Antipoff) (BAHIA, 1976, p. 13 e 14). Apesar das conquistas, este formato ainda não legitimava a então Educação Especial na Bahia.

² Ainda hoje, a instituição mantém a sua natureza filantrópica e oferece serviços educacionais especializados para as pessoas com deficiência visual.

³ Conhecido como o Instituto Baiano de Fisioterapia e Reumatologia – IBR. Nesse período, os serviços eram direcionados aos portadores de poliomielite. Com a sua erradicação, o trabalho foi direcionado para as pessoas com deficiência intelectual e física. Nesse espaço foi criada a escola Erwin Mongeroth (Publicação da assessoria de comunicação da Secretaria de Saúde, em 06.07.2004. <http://www1.saude.ba.gov.br/noticias/noticia_imprime.asp?NOTICIA=608>, acesso em 29.06.2014).

⁴ Este termo foi introduzido no país, em substituição à expressão “retardado mental”, por Helena Antipoff, “educadora e psicóloga russa que, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais, veio trabalhar na [...] Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Sua atuação marcou consideravelmente o campo da assistência, da educação e da institucionalização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil” (BRASIL, 2010, p. 24).

⁵ A Escola Wilson Lins foi inaugurada em 17/08/1959. Funcionou como Classes Especiais para Deficientes Auditivos na Fundação Santa Luzia, no bairro de Nazaré, na capital Baiana. Em 1968, essas classes foram agrupadas num prédio na Ladeira da Saúde. Em seguida, a escola mudou-se para a Praça do Barbalho, depois localizou-se na Rua da Independência, funcionando até 1992, quando se transferiu para Ondina, o seu atual endereço.

⁶ Instituição especializada que, no ano de 1957, passou a ser denominada de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

⁷ Especializado na área da deficiência visual, conhecido, anteriormente, como Instituto dos Meninos Cegos.

Somente quando o Governo Federal cria o **Centro Nacional de Educação Especial – CENESP**, através do Decreto nº 72.425 (1973), com o intuito de promover no Brasil a “expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”⁸, a Secretaria de Educação da Bahia (SEC), em 1975, mobiliza-se, junto ao Conselho Estadual para organizar oficialmente o serviço educacional especializado, efetivado com o Decreto 24.618 e a Resolução 224, apresentando a seguinte estrutura:

- a) Grupo de Educação Especial de Deficientes da Audição e da Fala – GEDAF;
- b) Grupo de Educação Especial de Deficientes da Visão – GEDAV;
- c) Grupo de Educação Especial de Deficientes da Motricidade – GEDAM;
- d) Grupo Pestalozzi – ou de Educação Especial dos Deficientes Mentais. (BAHIA, 1976, p. 14).

Observou-se, entretanto, que, mesmo com a inconstância dos serviços na área da Educação Especial, nas décadas de 50 e 60, a Bahia realizou iniciativas de inserção de alunos com deficiência visual (1959) nas escolas Getúlio Vargas⁹, Marquês de Abrantes¹⁰ e no Instituto Central de Educação Isaías Alves, oferecendo atendimento especializado no Instituto de Cegos, no turno oposto ao turno em que essas crianças estavam matriculadas. (CRUZ, 2002, p. 22).

Com a organização, em 1975, da chamada “Educação Especial” no Estado, através da criação da Seção de Educação de Excepcionais, na Divisão de Assistência Pedagógica, vinculada ao Departamento de Ensino de Primeiro Grau, foi observado um crescimento dos atendimentos especializados, principalmente nas áreas da surdez, da deficiência intelectual e visual, através da criação das classes especiais e do serviço de itinerância.

Nesse período, de acordo com as tendências da época, as práticas pedagógicas eram alicerçadas numa visão assistencialista e de reabilitação, com respaldo teórico-metodológico nas teorias comportamentais behavioristas e no modelo médico que preconizava a normalização do sujeito que apresenta comportamento diferenciado ou habita num corpo que diverge dos padrões definidos por grupos hegemônicos (BRASIL, 2006; DINIZ, 2007).

Na década de 80, o serviço de Educação Especial no Estado sofreu nova reestruturação, sendo criada a Gerência de Educação Especial, permanecendo vinculada ao

⁸ Art. 1º (BRASIL, 1973).

⁹ Foi nessa instituição que a SEC criou a primeira classe especial da Bahia, abrindo também na Escola Barão de Macaúbas, com a oferta do serviço itinerante a outras unidades escolares (BAHIA, 1976, p. 14).

¹⁰ “Nessa escola estadual, em 1961 é criada a primeira sala de recursos da Bahia” (CRUZ, 2002, p. 22).

Departamento de Ensino de 1º grau. Neste período, o ensino era ainda segregado, com atendimento em escolas e classes especiais.

Com a influência do paradigma do modelo social que reconhece as barreiras sociais como impeditivas para a inserção das pessoas com deficiência, instaurou-se um debate entre as organizações mundiais e nacionais, aproximando-se ainda mais dos direitos fundamentais do homem. Como eco desse movimento conceitual e político, a ONU elegeu 1981 como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)”¹¹. Esse evento trouxe grande repercussão na nação brasileira, pois suscitou uma onda de discussões, com a participação direta das pessoas com deficiência, o que favoreceu a escrita de uma nova história¹² na institucionalização dos direitos desse grupo social, culminando com a promulgação da **Constituição Brasileira de 1988**. Assim, no seu Art. 208, no qual o Estado dispõe sobre as garantias da educação em geral, ele assume, no inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Nessa trajetória, acontecimentos globais concorreram para formar uma nova consciência e construir políticas e ações para garantir o direito à educação de TODOS, fortalecendo, assim, o discurso ideológico sobre a Educação Inclusiva. Com este intuito, os Estados/Nações organizaram-se, substanciados pelos movimentos políticos, na busca de caminhos para a construção da justiça social, através do reconhecimento dos direitos fundamentais para uma existência humanizada e digna dos sujeitos, já defendidos desde a **Declaração Universal de 1948**.

Com a intenção de assegurar o direito à educação, foi construída em Jomtien, na Tailândia, a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)**. Esse documento, de acordo com Gadotti (2004), significou um avanço qualitativo na concepção de educação a partir do entendimento de que ela deverá estar vinculada às necessidades fundamentais de aprendizagem do sujeito, remetendo, assim, para a defesa de uma escolaridade básica que vai além do processo de alfabetização.

Nesse contexto, com a criação do primeiro Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA (1992) –, o estado fortalece os seus serviços de atendimento especializado dirigido às

¹¹ “Sob o tema ‘Participação Plena e Igualdade’, o advento do AIPD colocou as pessoas com deficiência no centro das discussões, no mundo e também no Brasil” (BRASIL, 2010, p. 35).

¹² “Até esse momento, em termos constitucionais, a única referência aos direitos das pessoas com deficiência era a Emenda nº 12, de 1978, conhecida como ‘Emenda Tales Ramalho’” (BRASÍLIA, 2010, p. 63).

peças com deficiência, que, até então, só eram oferecidas nas classes e escolas especiais, transferindo-se para esta instituição os serviços de triagem, avaliação psicopedagógica e estimulação precoce que até esta data eram desenvolvidos na Secretaria ou através do serviço de itinerância. Nesse período, o CEEBA inicia também o atendimento na área do Transtorno Global do Desenvolvimento¹³.

Essa organização manteve-se até 1996, quando a SEC modifica a sua estrutura administrativa e cria a Superintendência de Ensino que passa abrigar todos os níveis e modalidades de educação. Desse modo, é constituída a Coordenação de Educação Especial, na qual havia uma equipe técnica responsável para cada área da deficiência (intelectual, visual e auditiva)¹⁴ para realizar o acompanhamento das ações desse setor.

Um dos marcos políticos que também concorreram para a construção da concepção da Educação Inclusiva e para o direcionamento de propostas nacionais foi a **Declaração de Salamanca (1994)**, que traça princípios e metas para serem implantados pelos países signatários, na consolidação de uma educação de qualidade para todas as pessoas, principalmente para as que apresentam *necessidades educativas especiais*, num conceito de escola integradora. Mesmo representando uma demarcação político-social para garantir os direitos educacionais da pessoa com deficiência, o termo “Educação Inclusiva” não se materializou no corpo desse documento. No entanto, a Carta de Salamanca serviu de referência para subsidiar a construção de uma extensa legislação voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo inteiro. No Brasil, por exemplo, foi utilizada como base para a formatação do Capítulo V, da **Lei Nacional de Diretrizes e Bases nº 9394/1996**, que trata a Educação Especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino.

Dois anos mais tarde, como resultado da proposta de inclusão, o MEC oficializa a implantação, em Salvador (1998) do primeiro Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência visual – CAP –, objetivando atender à crescente demanda dos alunos cegos, inseridos nas escolas regulares, ampliando em seguida para as demais Unidades Federadas do país (CRUZ, 2002, p. 23).

No ano de 1999, aconteceu a **Convenção da Guatemala**, movimento de grande relevância para a Educação Inclusiva, com destaque na definição de medidas contra as

¹³ Denominado anteriormente como Condutas Típicas.

¹⁴ Atualmente não existem profissionais com formação para responder por áreas específicas.

diferentes formas de discriminação às pessoas com deficiência, cujos princípios foram assumidos pelo Brasil com o **Decreto de nº 3956/2001**. No seu Art. 3º, a Convenção de Guatemala orienta:

Tomar as medidas de caráter legislativo, social e educacional, trabalhista ou de qualquer natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...]. (GUATEMALA, 1999).

Dando prosseguimento aos acordos firmados no contexto internacional, o Brasil traçou o **Plano Nacional de Educação – PNE –, Lei 10.172/2001**, e a sistematização das **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2 – 2001)**. Mais tarde, respaldando-se no princípio inclusivo sancionou a **Lei Nº. 10.845/2004**, que institui o **Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência**.

Nesse ínterim, é criado na Bahia o primeiro Centro de Educação Especial fora de sua capital, surgindo assim o Centro de Apoio Pedagógico – CAP – de Feira de Santana, em 26 de novembro de 2002, com o objetivo de oferecer serviços educacionais especializados ao público da Educação Especial residente naquela região. Neste mesmo ano, é sancionada a **Lei nº 10.436 (24/04/2002)**, que confere à Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹⁵ “como meio legal de comunicação e expressão” (Art. 1º), representando uma conquista para o povo surdo brasileiro em direção do reconhecimento de sua diferença linguística e cultural e dos seus processos diferenciados de aprendizagem. Desse modo, o MEC/SEESP decide lançar o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos com o intuito de disseminar a língua de sinais, formar profissionais na área e ampliar os serviços educacionais voltados aos estudantes surdos incluídos na rede regular de ensino. Com essa finalidade, em 2005, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia designa a Escola Wilson Lins como Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/BA. Esta ação foi realizada em parceria com o MEC/SEESP que criou diversos CAS¹⁶ em todo território nacional. Ainda em 2005, como política inclusiva, é criado na Escola Parque Salvador, Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação –

¹⁵ Em 22.12.2005 é publicado o Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei de Libras e traça os pilares da Educação Bilíngue para os surdos.

¹⁶ Atualmente existem 31 CAS no Brasil (<<http://www.feneis.org.br/page/CAS.asp>>, acesso em 10.07.2014).

NAAHS. Um ano depois, o Instituto Pestalozzi da Bahia, que ainda era escola especializada, é transformado em Centro Estadual de Educação Pestalozzi da Bahia¹⁷.

Com o advento da inclusão, a Bahia, seguindo a tendência nacional, realizou o fechamento das classes especiais que permaneceram funcionando até o ano de 2004, quando a Portaria de Matrícula nº 16.409, da Rede Estadual de Ensino, publicada em 31 de outubro de 2003, no seu artigo 16º, que tratava da enturmação, ainda orientava a formação das turmas, inclusive da Educação Especial e de inclusão. Nesse documento normativo já se fazia referência à matrícula de estudantes da Educação Especial em classes regulares, definindo o número máximo de cinco alunos com deficiência numa classe. Nessa época, os serviços especializados de apoio eram disponibilizados através de ensino itinerante, das salas de recursos e Centros Especializados.

No entanto, somente com a **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006)**, cujo acordo foi assinado pelo Brasil em 30 de março de 2007, entrando em vigor através do **Protocolo Facultativo de 03 de maio de 2008**, aprovado pelo **Decreto legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008**, a Educação Inclusiva passa a ser assumida de fato pela nação brasileira.

Desta forma, o governo brasileiro incorporou o discurso da inclusão ao seu discurso oficial, buscando, através da **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**, criar meios para inserir os diferentes sujeitos nos sistemas de ensino. Como afirmação dos preceitos da Educação Inclusiva, a Bahia, através do seu Conselho de Educação, estabeleceu normas com este propósito dispostas na **Resolução CEE Nº 79/2009**, definindo, no seu Art. 1º, a Educação Especial e o seu público-alvo, e ainda esclarecendo que ela está voltada para os estudantes com deficiência de natureza motora, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Art. 5º, incisos I, II e III).

Em 2008, a SEC lança o programa **Rede de Educação Especial: um caminho para a inclusão**, objetivando implementar no Estado a política educacional inclusiva, com a criação de redes entre as secretarias (estadual e municipais), Institutos de Ensino Superior (IES) e Organizações Não-Governamentais (ONGs), com a intenção de “apoiar a entrada, a permanência e a aprendizagem bem-sucedida dos alunos com necessidades educacionais

¹⁷ Em 2010 passa a ser intitulada de Centro Estadual de Educação Pestalozzi da Bahia e, posteriormente, retificado para Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia (CAEPPB).

especiais nas escolas públicas [...]” (BAHIA, 2008, p. 10). Um dos pilares desse Programa foi a formação de professores para a atuação com o público da Educação Especial. Outras ações surgiram no desenvolvimento dessa proposta, como, por exemplo, a criação de 05 centros de apoio pedagógico especializado no interior¹⁸, com a intenção de ampliar e fortalecer a Educação Inclusiva.

Verificou-se, na última década, a dissolução, em todo o país, das classes e escolas especiais e o incessante apelo para que as escolas comuns, principalmente com o esforço dos professores, incluíssem os sujeitos, independentemente de suas diferenças sociais, linguísticas, culturais, intelectuais e/ou sensoriais, tendo a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM – como espaço prioritário da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Mas é observado que, mesmo quando se tem o serviço do AEE nas unidades escolares, na maioria dos casos, o trabalho pedagógico voltado para este público não assume o caráter institucional, visto que estas ações não estão definidas no Projeto Político Pedagógico – PPP¹⁹–, e a tarefa de ensinar é, equivocadamente, atribuída apenas aos professores que atuam nas SRM. Ao se tentar problematizar essa dinâmica, infere-se que o debate sobre a Educação Inclusiva fica restrito às instituições e aos profissionais que atuam com a Educação Especial, o que não permite a mudança de paradigmas e a disseminação de conhecimentos específicos para que sejam operacionalizadas ações contundentes para se construir um ambiente escolar mais acessível para este público. Como resultado das atitudes negativas, barreiras físicas, comunicativas, culturais, pedagógicas e curriculares vão se cristalizando nas instituições escolares, transformando a ação educacional num mecanismo de produção de desigualdades e desrespeito à alteridade e à legislação vigente.

Desse modo, na prática, sob a deliberação da lei, o caminho da educação inclusiva tem sido a “mera contiguidade física dos *diferentes* com os *ditos normais* (como se a normalidade fosse uma situação material de fato e como se pudesse ser entendida como uma realidade monolítica) ” (SOUZA; GÓES, 1999, p.163). Nesse sentido, a escola matricula os sujeitos que apresentam diferenças, mantendo-se os mesmos currículos, a baixa qualidade de ensino, as instalações inadequadas e, principalmente, a mesma concepção homogeneizante da educação.

¹⁸ Nos municípios de Caetité, Ipiauí, Itabuna, Jequié e Santo Antônio de Jesus.

¹⁹ Conforme orienta a Nota Técnica MEC/SEESP/Nº 11 que contem orientações para a institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais.

Portanto, na era em que a luta pelos direitos humanísticos é maior prerrogativa da sociedade contemporânea, não cabe mais negar, a qualquer grupo que seja, o que já está posto como universal, efetivo, inviolável, inalienável, imprescritível e irrenunciável. Por isso, construir escolas acessíveis, com o poder de atrair, abrigar e promover a aprendizagem de seus sujeitos, respeitando os processos diferenciados na construção de conhecimento deve ser uma meta perseguida pelos sistemas de ensino e pelos seus atores sociais. Desse modo, as **Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia** tentam representar um dispositivo político-pedagógico nesta empreitada.

3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA E O PÚBLICO-ALVO

Não há mudança educativa num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades. Querer pensar que as mudanças se resolvem fora desse contexto é uma falácia, uma impostura cultural. (SKLIAR, 2006, p. 32).

Conforme exposto no capítulo anterior, a chamada Educação Especial surge, num primeiro momento, como ações de caridade voltadas para as “almas que habitam o corpo defeituoso e disforme”. Nessa abordagem, o assistencialismo era o alicerce para as práticas educacionais dispensadas às pessoas consideradas anormais. Esse paradigma concebeu o chamado *modelo caritativo*, que, tendo sido inaugurado com o fortalecimento do cristianismo ao longo da Idade Média, considerava que a deficiência é “um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade” (BRASIL, 2010, p. 14). Esse modelo perdurou até o século XVIII quando o pensamento da época começou a sofrer as influências do Iluminismo e do conhecimento científico, os quais contribuíram na composição epistemológica da área médica, que formula um conjunto de ideias sobre as enfermidades e a sua cura, associando este paradigma ao modo de se perceber a deficiência (CARVALHO, 2010, p. 27).

No século XIX, o denominado *modelo médico* ganha força e determina as representações sobre o corpo com lesões, sustentando o entendimento de que o sujeito que apresenta alguma limitação sensorial, física ou mental está fadado à restrição e desvantagem social devido a sua condição de incapacidade, gerada pela doença, necessitando, então, ser curado e/ ou reabilitado (DINIZ, 2007). Sendo assim, “o corpo com impedimentos deve se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou práticas educacionais” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010, p. 101).

Já no século XX, na década de 60, na Inglaterra e Estados Unidos, grupos de pessoas que traziam nos seus corpos lesões físicas organizam-se e questionam a concepção que compreende a deficiência como incapacidade e desvantagem, dando origem a outra narrativa que indaga as estruturas socioeconômicas como mecanismos de opressão que limitam e excluem estes grupos, inaugurando, pois, uma visão dialética sobre a condição da deficiência.

Essa nova perspectiva que questiona a lógica da homogeneização como fator de marginalização de todos os que não se enquadram nos padrões de normalidade deu a origem ao *modelo social* (DINIZ, 2007). Com o desequilíbrio provocado por este paradigma, o foco é mobilizado: a deficiência deixa de ser vista como geradora de exclusão e as barreiras socioeconômicas e culturais assumem protagonismo na produção das desigualdades vivenciadas pelo corpo discriminado.

Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2010), este pensamento foi ampliado pelo discurso dos movimentos feministas e culturais, colocando em evidência também as especificidades produzidas pelas limitações intelectuais e sensoriais, chamando a atenção para a necessidade do cuidado e denunciando a potencialização da vulnerabilidade da pessoa com deficiência, em maior ou menor escala, quando se considera que a experiência da exclusão social está também atrelada às diferenças de gênero, etnia, cor, religião, nacionalidade, classe social e outros. Desse modo, uma nova compreensão aponta para a deficiência como um “modo de vida” (BORGES, 1995, p. 149 apud DINIZ, 2007, p. 7), isto é, uma forma, dentre muitas outras, de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a deficiência não pode ser tomada como causa para a exclusão social e a privações de direitos.

Segundo Diniz (2007, p. 41), no entanto, apesar do fervilhar das ideias do modelo social no âmbito político e acadêmico, em 1980, o modelo médico ainda determinou a elaboração da Classificação Internacional de Doenças²⁰ (CID), cujo critério respalda-se na descrição da enfermidade e das limitações determinadas por ela, o que reflete na conceituação da deficiência. Dessa maneira, “O modelo biomédico da deficiência sustenta que há uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010, p. 99). Assim, o paradigma médico-biológico continuou a ter uma grande ascendência sobre as áreas da saúde e da educação, respaldando práticas reabilitadoras e de normalização durante todo o século XX.

O conceito de educação especial foi, desse modo, engendrado nesse arcabouço de ideias e crenças, que compreende a prática educacional que intenta normalizar o sujeito patológico, através de técnicas e estratégias que visam à cura ou à reabilitação da pessoa com deficiência, concentrando toda a ação pedagógica no déficit e não no potencial do sujeito.

²⁰ “A primeira classificação internacional das doenças data de 1893, e a cada 10 anos, vem sendo submetida a revisões” (CARVALHO, 2010, p. 27).

Nessa perspectiva, o professor abandona o seu papel de educador e assume a posição de terapeuta. Sobre esta questão, Skliar (1997, p. 9) conclama:

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não está se falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se se acredita que a deficiência por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico.

Em termos práticos, as representações constituídas no modelo médico (ou clínico-terapêutico)²¹ moldam os princípios, as concepções e os valores dos atores sociais que atuam no espaço escolar, determinando as escolhas de objetivos, conteúdos, estratégias e atividades voltadas aos estudantes “divergentes”, produzindo um fazer pedagógico que atua na falta e não nas potencialidades desses estudantes, tentando apagar as suas diferenças, impondo-lhes processos únicos de ensino e aprendizagem, reforçando o lugar da incapacidade (ou da supercapacidade) que lhes é atribuído, barrando-lhes o espaço escolar do ser e do saber, negando-lhes a possibilidade do vir a ser (ANDRADE, 2009).

No modelo social, as indagações deixam de ocupar os corpos com lesões, que sofrem restrições impostas pela condição da deficiência, e localizam-se nas estruturas sociais, que produzem exclusão daqueles que apresentam padrões que são construídos no contexto sócio-histórico e cultural como anormais. Esse enfoque, que produziu um novo campo epistemológico e ideológico, começa a influenciar as representações da área médica sobre a deficiência. Como resultado, a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2001, faz uma revisão da Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Limitações a partir do paradigma social e cria a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CARVALHO, 2010, p. 38). Desse desequilíbrio conceitual surge outra abordagem que se fundamenta nos dois modelos, dando origem ao *enfoque biopsicossocial*. Sob esta ótica é ressaltada a

funcionalidade, o que nos leva a pensar na deficiência e incapacidade não apenas como consequências de saúde e doenças, mas como determinadas pelo contexto físico, político e social, pelas diferentes atitudes frente à

²¹ Este termo localiza-se no mesmo campo epistemológico do conceito do modelo médico, abordado por Diniz (2007), e foi definido por Skliar (1997, p. 10) como “toda opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia de construção do sujeito como pessoa integral, apesar de e com a sua deficiência específica.”

deficiência e pela disponibilidade de serviços e de legislação que garantam e assegurem direito de todos os cidadãos. (CARVALHO, 2010, p. 38).

Desse modo, essa discussão instaurada entre os profissionais da área de saúde repercutiu no modo de pensar a deficiência em outras instâncias, atingindo o âmbito político e social. O exemplo disso foi a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (2006)**, que utilizou o viés biopsicossocial na sua conceituação, definindo, no seu **art. 1º**, que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. Ainda nesse documento, no **art. 24**, é enfatizado para este grupo de pessoas o direito à educação, através do desenvolvimento das suas potencialidades, “num sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda vida”.

A contribuição do modelo social, vinculada à perspectiva cultural, engendra um discurso contra-hegemônico sobre a educação, provocando outros posicionamentos gerados pelo Multiculturalismo Crítico, vertente teórica que tem os seus pilares fincados na Pedagogia Crítica (MC LAREN, 2000; GIROUX; Henry, 2006; FREIRE, 1995, 2005, 2008), que, entre outras questões, propõe a contracultura da homogeneização e discute as relações de poder/saber construídas nos espaços sócio-culturais, as quais são organizadas pela lógica da diferença e não da igualdade.

Trazendo esta concepção para o contexto da educação inclusiva, verifica-se que é preciso romper com as representações geradas pelo discurso clínico-terapêutico sustentado pelas instituições educacionais sobre as pessoas que manifestam processos de aprendizagem não padronizados para que, de fato, o processo de inclusão educacional seja viabilizado. Desse modo, não basta assegurar a inserção dos diversos no sistema regular de ensino e oferecer-lhes o Atendimento Educacional Especializado se a lógica da homogeneização invisibiliza as diferenças e impõe arranjos na prática pedagógica que, na melhor das hipóteses, apenas favorecem a adaptação escolar, sem que isso garanta a participação e autonomia nos processos de ensino-aprendizagem.

É necessário que essas posições sobre os sujeitos e os seus processos de aprendizagem, que foram fixadas e essencializadas ao longo dos anos, sejam desestabilizadas e outras configurações político-pedagógicas possam ser tecidas no território escolar, sendo fundamental abandonar os preconceitos epistemológicos e culturais fundados na gama de

significados e sentidos que representa apenas determinados grupos eleitos como referência de normalidade, atribuindo a eles, somente a eles, a qualidade da cognoscência, culturalidade, estética, historicidade e cidadania. Isso não significa afirmar que o desenho para a escola inclusiva seja a tolerância, a harmonia de ideias, valores e concepções, mas que um novo projeto possibilite a materialidade dos conflitos e o debate, sem a pretensão de tornar os diferentes em protótipos humanos, aniquilando a sua singularidade em nome da utopia do consenso social, político e cultural. Desse modo, como afirma Skliar (2006, p. 29),

ou se entende a educação como experiência de conversação com os outros e dos outros ou se acaba por normalizar e fazer refém todo outro nos termos do “nós” e do “eu” educativo, um “nós” e um “eu” tanto improváveis como fictícios.

Isso significa dizer que viabilizar a inclusão dos ditos diversos não é ignorar as suas diferenças apagadas pelo processo educativo, mas é agregar o arcabouço legislativo que defende os direitos do cidadão a uma prática político-pedagógica emancipatória, capaz de desenvolver o potencial cognitivo e cultural de TODOS os que habitam ou ainda se localizam na periferia da instituição escolar.

Nesse sentido, a inclusão passa a ser vista como um conjunto de ações que consistem em cultivar práticas educacionais de convivência respeitosa com o coletivo que se diferencia nos modos de ser, pensar, conhecer e sentir. Em outros termos: é compor um espaço educacional aberto à curiosidade e a indagação sobre o mundo e os seus sujeitos, fomentando a investigação e a experiência como elemento condutor na apropriação dos conhecimentos, acolhendo os diversos saberes e formas de expressões e interações; é utilizar tecnologias educacionais como forma de oferecer acessibilidade e desenvolver a autonomia na construção do conhecimento; é, enfim, criar uma comunidade de aprendizagem, na qual todos possam aprender e todos possam ensinar.

E quem são esses diversos, público da Educação Especial? São meninos e meninas, adolescentes e jovens, homens e mulheres, idosos e idosas que se constituíram a partir do estigma da deficiência, do transtorno global do desenvolvimento ou das altas habilidades/superdotação. São as pessoas que apresentam padrões de comportamento e de estilos de aprendizagem diferenciados que não só clamam pelos seus direitos à educação, mas reivindicam a sua humanidade, negligenciada ou até mesmo suprimida pela sociedade elitista, racista, sexista e etnocêntrica que produz uma escola discriminatória.

Desse modo, conforme explicita a **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**, o público-alvo da Educação Especial são as pessoas:

- com deficiências que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental e/ou sensorial²² que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), apresentando alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;
- com altas habilidades/superdotação 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 do seu interesse.

Assim, todas as pessoas que apresentam o perfil indicado acima são sujeitos da Educação Especial, estejam elas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Ensino Superior. Vale ressaltar que esta modalidade de educação perpassa por todas as outras modalidades: de jovens e adultos, profissional, indígena, do campo e quilombola, sendo que as suas ações ampliam as possibilidades “de escolarização, formação para o ingresso do mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o Estado da Bahia assume a Educação Especial na perspectiva inclusiva, numa dimensão mais abrangente do que a de apenas oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa dimensão mais ampla compreende a necessidade de expandir a matrícula das pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, a de tornar efetivo e eficiente o AEE direcionado para estes estudantes, bem como oferecer serviços especializados a esses que, por limitações do sistema educacional, não se encontram no espaço escolar ou que, mesmo tendo passado pela escola, vivem a experiência da exclusão social pelo ausência do padrão de normalidade determinado pela sociedade. A Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015) em seu artigo 28º- Incisos I, II e III - atribui ao poder público esta responsabilidade.

²² Aquelas que apresentam deficiência, visual, surdez ou surdocegueira.

Por isso, são mecanismos para garantir os direitos da pessoa com deficiência e criar condições para que possam se desenvolver no âmbito psicossocial, linguístico, cultural e educacional: a) ofertar serviços educacionais especializados; b) disponibilizar recursos e materiais didáticos e paradidáticos específicos e c) favorecer a acessibilidade física, de comunicação, informações e conhecimentos, através da utilização de diversas linguagens, códigos, métodos, técnicas e estratégias, voltadas para o público da Educação Especial logo que forem identificados.

4 ESPAÇO EDUCACIONAL ACESSÍVEL PARA TODOS

Não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. (BRASIL, 2001, p. 29).

Quando falamos de inclusão escolar não podemos ter uma visão reducionista e traduzir o termo apenas como a inserção física de uma pessoa com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no espaço da escola comum. A inserção é necessária para que a inclusão aconteça, mas só a presença física desse público-alvo no cenário dessa escola não garante as suas aprendizagens.

Segundo Carvalho (2006), a escola enquanto espaço inclusivo precisa construir a cultura da acessibilidade para a aprendizagem e para a participação de qualquer estudante, independentemente de suas características individuais. Isso significa que é preciso se preocupar com a eliminação de barreiras em suas diferentes formas no interior da escola, pois o ambiente precisa ser acolhedor e funcional para todos.

Nessa perspectiva, estamos falando em ressignificar o cenário onde se desenvolvem as práticas pedagógicas, buscando favorecer a acessibilidade a partir do conceito de desenho universal, que, na **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, “significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade e adaptação ou projeto específico” (BRASIL, 2012, p. 27). Considerando ser uma preocupação nova, existente também no contexto das políticas públicas brasileiras com as Leis 10.048 e 10.098, ambas do ano de 2000 e regulamentadas através do Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, os investimentos se voltam para a adequação dos espaços educacionais frente às construções já existentes que deixam a desejar em termos de acessibilidade arquitetônica.

Com o **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites**, por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Governo Federal implementou o apoio às escolas com repasse de recursos financeiros para a promoção da acessibilidade arquitetônica, privilegiando a construção de rampas, sanitários acessíveis e vias de acesso, alargamento de portas, instalação de corrimãos e equipamentos de sinalização visual, tátil e sonora, através do Programa Escola Acessível. Essas adaptações em construções

já existentes passam a ser itens comuns nos novos projetos de engenharia e arquitetura para que tenham aprovação de execução. Desse modo, atender ao modelo de desenho universal é ampliar o entendimento de que a escola inclusiva não é aquela que apenas garante a matrícula e um lugar numa classe comum, mas a que oferece as condições para que o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos seja de qualidade.

Dessa forma, o Gestor Educacional, na realização de uma reforma ou no acompanhamento da obra de construção de um prédio escolar, deve estar atento para o cumprimento das normas de construções e edificações, optando por colocação de piso lavável e antiderrapante, paredes com tinta lavável e na cor clara, boa luminosidade e instalação elétrica adequada, principalmente nas salas de aula, para uso de estudantes que são usuários de equipamentos específicos, incluindo os recursos de tecnologia assistiva ou ajuda técnica. Na instalação elétrica é preciso ter atenção para voltagem dos equipamentos, adquirindo estabilizador quando não for possível a instalação de tomadas que atendam às duas voltagens (110w e 220w).

A sinalização em portas deve atender a uma altura funcional para as pessoas altas e baixas, valendo-se da identificação em letras com tamanho ampliado, da escrita em Libras, acompanhada pela representação gráfica do sinal, do código Braille e de símbolos, atendendo, desta forma, também às pessoas que não são alfabetizadas. Os degraus das escadas devem ter demarcação antiderrapante e na cor amarela.

Em relação à organização das salas de aula, o mobiliário deve estar adequado às condições físicas dos estudantes e a organização das carteiras deve contemplar o formato de semicírculo, proporcionando a interação visual e a locomoção daqueles que apresentam mobilidade reduzida e dos educandos com deficiência visual. O tamanho da sala deve atender ao padrão estabelecido de 49 m², o que equivale a média de 1,20 m² por pessoa para abrigar o quantitativo de estudantes definido em Portaria de Matrícula, lembrando que, no caso das classes em que foram inseridos sujeitos público-alvo da Educação Especial, o espaço deve ser adequado para o número total recomendado de 25 estudantes, já incluindo os que apresentam necessidades educacionais específicas.

Frente à necessidade de tornar as instalações da escola com infraestrutura adequada e aplicar bem os recursos financeiros, o gestor escolar deve buscar apoio no órgão central da SEC ou NTE, que contam com uma equipe de engenheiros responsáveis pela manutenção da

rede física. Esses profissionais são qualificados para orientar, planejar e acompanhar a realização dos serviços, evitando problemas futuros.

Nessa perspectiva, visando a atender as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, cabe chamar atenção para alguns aspectos, relacionados às diferentes áreas.

a) Deficiência Visual

- O mobiliário para ser usado pelo estudante deve atender às necessidades de disposição do material didático (livros em Braille, reglete, máquina de datilografia Braille ou *notebook*, soroban, plano inclinado de leitura, recursos ópticos e/ou não ópticos, dentre outros), exigindo, assim, o uso de mesa de apoio e cadeira.
- A boa iluminação deve ser fator preponderante, não devendo haver descuido mesmo quando se tratar de educando com cegueira. No caso de quem tem baixa visão, as adequações são feitas para atender a necessidade do estudante tendo em conta a sua patologia e situação visual, diagnosticada através da avaliação oftalmológica e da avaliação funcional, realizadas pelo oftalmologista e pelo professor especialista, respectivamente. O objetivo é proporcionar conforto visual, oferecendo iluminação intensa ou penumbra, conforme situação apresentada. Em alguns casos, pode-se exigir a colocação de cortinas na sala de aula.
- O uso de cores que proporcionam alto contraste facilita a visualização das pessoas com baixa visão, a exemplo das cores azul e amarelo, sendo recomendado para uso em portas e painéis, que podem utilizar-se de uma cor como fundo e a outra para fonte das letras ou símbolos pictográficos.

A linha guia ou pista tátil deve demarcar áreas de circulação na escola, principalmente da entrada aos corredores de salas de aula, sanitários, cantina e para outros pontos de deslocamento e frequência do estudante. O piso tátil apresenta placas em alto relevo em cor contrastante com o piso que está ao redor, servindo de referência para pessoas com baixa visão. As placas em relevo apresentam a função direcional e de alerta. As placas com função direcional indicam/guiam a direção do trajeto; já as placas de alerta, apresentam bolinhas em alto relevo que sinalizam obstáculos, paradas para travessia, mobiliário urbano, acesso às rampas, escadas ou

entrada/saída de ambientes. A pista tátil é recomendada em espaços amplos, de modo que possibilite a pessoa cega explorar a linha guia, sendo encontradas placas em tamanhos diferenciados. A sinalização tátil do piso é descrita pela norma da ABNT-NBR 9050:2004.

b) Deficiência Física

- A sala de aula deve ser localizada no pavimento térreo, facilitando a acessibilidade do estudante ou profissionais usuários de cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida. Caso contrário, deverá ser instalada na unidade escolar uma plataforma elevatória para possibilitar o acesso ao pavimento superior.
- Salas de aula e de AEE, sanitários e locais com instalação de rampas, devem contar com barras paralelas ou corrimãos que permitam a movimentação do estudante.
- A lousa deve ter uma altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

c) Surdez

- O Alarme sonoro, comum nas unidades escolares, deve ser instalado conjugado ao visual: sinalização intermitente (tipo flash) para avisos de intervalo e de mudança de professor, na cor amarela, para dar condições de visualização, e sinalização intermitente na cor vermelha para situações de incêndio e perigo. Esses alarmes devem ser instalados em todas as classes, corredores, biblioteca, sanitários, refeitórios, cantinas e outros espaços onde ocorre a concentração de pessoas. A instalação deve ser sempre em local visível.
- Considerando que a Libras é uma língua gestuo-visual, recomenda-se o uso de mesa de apoio e cadeira na sala de aula para que as mãos dos alunos surdos estejam liberadas para a interação sinalizada.
- As salas de aulas devem ter boa iluminação. A disposição das lâmpadas deve oferecer boa visibilidade, principalmente no ponto da sala em que esteja posicionado o profissional tradutor/intérprete.

- Em determinados momentos que seja necessário apagar as luzes do ambiente em que o profissional tradutor/intérprete esteja atuando, deve-se manter um ponto de luz incidindo sobre ele, de modo que permita ao surdo acessar as informações transmitidas.

d) Deficiência Intelectual e Transtornos Global do Desenvolvimento

As manifestações de comportamentos e interação atípicos, de crianças e jovens com Deficiência Intelectual ou Transtorno Global do Desenvolvimento, requerem que a organização dos espaços educacionais contemple as suas características peculiares, principalmente nos primeiros dias de aula e/ou no atendimento educacional especializado, permitindo aos mesmos uma apropriação progressiva da rotina pedagógica.

A oferta de uma comunicação funcional, seja com placas sinalizadoras, trocas de figuras e materiais diversos que evidencie para que serve e em que ocasiões utilizar é fundamental para que as propostas pedagógicas sejam, de fato, adaptadas para o estudante e não o contrário. Assim, é elementar: atuação pedagógica mediada, estimulação e motivação para a aprendizagem e intervenção contínua.

O Manual de Normas Técnicas Brasileiras – NBR 9050:2004 deve ser um documento de estudo da comunidade escolar, em especial para aquelas pessoas envolvidas na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, de modo que as ações de acessibilidade possam ser contempladas e operacionalizadas com competência e segurança.

No que diz respeito à alimentação escolar, a Secretaria da Educação, através da Coordenação responsável, elaborou o “Manual de Patologias e Orientações Alimentares”, complementar ao “Manual de Alimentação Escolar”, documento que o Gestor da unidade de ensino deve disponibilizar para sua equipe de merendeiras, visando à socialização de conhecimentos a serem aplicados no preparo das refeições que serão servidas para crianças que possuem alguma restrição alimentar, em consequência de alguma doença ou deficiência. O Manual está disponível no link: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoes-alimentacao>.

É importante ressaltar que a escola acessível para todos é aquela que oferece profissionais com formação específica para atender às necessidades educacionais especiais do seu público matriculado, disponibilizando recursos e equipamentos que promovam o processo de ensino e de aprendizagem.

Pensando no espaço escolar como aquele que apresenta muitas demandas e a quem está posto o desafio de receber TODOS (sejam crianças, jovens ou adultos), frente às suas necessidades educacionais específicas, destacamos que:

As ações planejadas devem atender às necessidades identificadas, devendo ser movidas pelo desejo dos gestores de desempenharem seus papéis organizacionais e que implicam em compromissos com o coletivo e não para atender a interesses pessoais. Estou me referindo à vontade política de fazer acontecer, em benefício da coletividade... (CARVALHO, 2006, p. 101).

A vontade política diz respeito ao interesse de cada sujeito que atua diretamente com o estudante no interior da escola, o que os coloca também na condição de gestores – sejam eles professores, coordenadores pedagógicos, porteiros, merendeiras, pessoal de apoio aos serviços gerais, diretor ou vice, bem como aqueles imbuídos da responsabilidade de elaborar e implantar as políticas públicas, que se encontram nos Núcleos Territoriais de Educação (NTE) ou no órgão central da Secretaria da Educação do Estado.

A inclusão se materializa num esforço conjunto de todos os profissionais que militam na educação e buscam meios para eliminar as barreiras:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (SASSAKI, 2009, p. 10).

Reconhecer que acessibilidade perpassa por todas estas dimensões, impõe um direcionamento para a construção de um espaço educacional acessível a TODOS.

4.1 ESPAÇOS EDUCACIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO

O atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial/inclusiva perpassa pelos diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo realizado com o apoio de serviços especializados de natureza pedagógica e desenvolvendo-se em diferentes espaços educacionais, numa relação dialógica entre os profissionais da educação da escola, os estudantes, as famílias, enfim, toda a comunidade escolar.

São espaços educacionais de apoio à inclusão os que aparecem descritos a seguir.

4.1.1 Classe comum

É um espaço de aula em uma unidade de ensino regular adequado ao processo ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

4.1.2 Escola/Classes Bilíngues para surdos

As classes bilíngues são espaços educacionais que desenvolvem o processo regular de escolarização, tendo como língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Bilíngue e da Pedagogia Surda (Visual), com enfoque em duas línguas: Língua de Sinais (L1 – Língua primeira) e Língua portuguesa escrita (L2 – língua segunda). Segundo o **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC, 2014)**, “essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem a mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado^{22,23} (BRASIL, 2014, p. 4).

Desse modo, recomenda-se a atuação do profissional surdo como educador e figura atuante nas definições dos rumos da instituição, sendo referência identitária. No entanto, no processo de criação desse espaço educacional, quando a carência de professores bilíngues ainda é uma realidade, a presença do Tradutor/intérprete educacional de Libras/Língua Portuguesa é indicada para favorecer a interação entre os falantes de ambas as línguas. A classe Bilíngue pode funcionar no interior da escola regular e pode ser composta por apenas estudantes surdos ou surdos e ouvintes. Os pilares da abordagem educacional bilíngue para surdos devem compor o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

²³ Português sinalizado é uma língua artificial, na qual se faz uso de aspectos linguísticos da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais, criada pela Filosofia da Comunicação Total que utiliza como estratégia pedagógica o bidualismo, não sendo pertinente na Educação Bilíngue, que defende a integridade da Libras (como L1) e do Português (como L2.). A nota de rodapé nº 2, que segue indicada no texto desta citação refere-se, no documento original, a “FENEIS (2013) – Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE” (MEC, 2014, p. 21).

4.1.3 Sala de Recursos Multifuncionais

Trata-se de um espaço localizado em unidade de ensino regular da Educação Básica, organizado com equipamentos de informática, tecnologia assistiva ou ajuda técnica, materiais pedagógicos e mobiliário adaptado que oferece atendimento educacional especializado para estudantes com significativas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais ou comportamentais em turno oposto à frequência deles a classe comum. O atendimento tem caráter complementar ou suplementar, ministrado por professor com formação na área da necessidade educacional específica do estudante e não se configura como reforço escolar.

4.1.4 Oficina Pedagógica de Formação para o Trabalho

É um espaço destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades de estudantes que apresentam deficiências ou TGD, por meio de atividades laborativas orientadas por professores e/ou instrutores qualificados. O Instrutor é o profissional responsável em ensinar a atividade laboral; portanto, deve comprovar habilitação para atuar na área do curso proposto. O espaço da oficina deve dispor também de equipamentos e materiais adequados para o ensino profissional ofertado. Os estudantes que estiverem frequentando a oficina pedagógica podem realizar curso de profissionalização nível básico e/ou técnico, prosseguindo com sua aprendizagem na educação básica (CARVALHO, 1997).

Recomenda-se a implantação das oficinas pedagógicas em Centros de Apoio Pedagógico, em Instituições Especializadas de natureza pública (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) ou particular e também em Centros de Educação Profissional.

É importante destacar que o **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites**, de novembro de 2011, abriu oportunidades de educação profissional e tecnológica para o público-alvo da Educação Especial através do Programa PRONATEC, tendo este público atendimento preferencial na ocupação das vagas. Assim está posto: “Todas as vagas do Pronatec poderão ser acessadas por pessoas com deficiência, independente do ofertante, do curso e do tipo de deficiência, com atendimento preferencial na ocupação das vagas” (BRASIL, 2013, p. 22).

4.1.5 Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE)

CAPE é a denominação adotada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia para nomear as instituições criadas com o objetivo de prestar serviços educacionais especializados para o público-alvo da Educação Especial. Esse espaço assume uma dimensão mais ampla do que a proposta pelo MEC, que designa as unidades com este formato de Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), objetivando a oferta do AEE, conforme a NOTA TÉCNICA N°55/2013, editada pela Diretoria de Políticas da Educação Especial – DPEE/SECADI/MEC, definindo os Centros de AEE, numa perspectiva de atuação complementar ou suplementar ao ensino regular:

Os centros de AEE, públicos ou privados, não se configuram como espaços substitutivos à escolarização. Ao contrário, representam alternativa para a reorientação das escolas especiais, promovendo sua participação no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto da escola de ensino regular. (MEC, 2013).

Nesse enfoque, o CAPE disponibilizará serviços que priorizarão o atendimento educacional especializado ao estudante e também desenvolverá ações para a sua inclusão sócio-educacional através: a) da disponibilização de recursos pedagógicos e equipamentos; b) da ação de professores especializados para atender as variadas demandas geradas pela deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; c) do apoio didático-pedagógico direcionado às unidades educacionais e aos seus profissionais; d) da formação desses profissionais na área da Educação Especial; e) da orientação às famílias e f) da realização de pesquisas sobre os processos diferenciados de ensino e aprendizagem desse público.

Numa perspectiva mais ampla, o CAPE está também direcionado àquelas pessoas que já concluíram a sua escolaridade ou não tiveram condições de fazê-lo, de modo que todos tenham possibilidades de inclusão social. Nesses casos, o desligamento dos estudantes acontecerá quando ele adquirir habilidades e competências que lhe permitam ter independência e autonomia no ambiente escolar e/ou em múltiplos afazeres do cotidiano. Para tanto, faz-se necessário que o educando seja avaliado em seus aspectos biopsicossocial, pelos profissionais envolvidos no seu atendimento, produzindo um relatório compartilhado que traduza o acompanhamento do processo educacional, os resultados obtidos, os encaminhamentos posteriores e/ou recomendações, seguindo também o que estabelece a LBI ao tratar da avaliação da deficiência. (BRASIL, 2015).

O CAPE poderá ser voltado para o atendimento para pessoas com especificidades diversas ou pode ser especializado em apenas uma determinada área, como é o caso do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) e o Centro de Atendimento a Surdos (CAS), ambos resultantes de uma política pública do Governo Federal. A implantação do CAP e do CAS nas unidades federadas do país pode ser assumida tanto pelas Secretarias de Educação Municipais, quanto pelas Estaduais, dependendo apenas do interesse do gestor público local. Na Bahia, estes Centros foram implantados pelo Governo do Estado, através da Secretaria da Educação.

Sob o prisma da inclusão, o CAPE é um espaço de apoio que deverá oferecer serviços educacionais especializados, formação para o mundo do trabalho, voltado aos sujeitos,

público-alvo da Educação Especial, estejam eles frequentando escola ou não. Para tanto, é necessário que a sua estrutura busque uma organização que desenvolva ações nos seguintes âmbitos:

- a) do atendimento especializado, direcionadas às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação;
- b) institucional, prestando apoio técnico-pedagógico às agências de educação básica, superior e profissional que atuam ou pretendem atuar com esse público;
- c) da formação dos profissionais da Educação Especial;
- d) da pesquisa;
- e) no âmbito social e cultural, com orientação à família e propiciando a promoção de intercâmbios entre instituições e grupos diversos.

4.1.6 Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S

Trata-se de espaços voltados para a identificação, o atendimento e a estimulação do potencial dos estudantes com altas habilidades/superdotação da rede de ensino. O atendimento ofertado é de natureza complementar com o apoio pedagógico aos professores e o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular junto às escolas regulares em que se encontram matriculados os estudantes. Podendo ser implantado no espaço do CAPE, o NAAH/S tem também como competência realizar formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado e orientar as famílias.

4.1.7 Núcleo de Produção Braille

É um espaço possível de funcionar nos Centros de Apoio Pedagógico Especializados, em bibliotecas públicas, instituições especializadas (particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos) e instituições de ensino superior. Segundo o MEC (1998, p. 1):

Constitui-se em um conjunto de equipamentos e tecnologias que têm por objetivo a geração de materiais didáticos pedagógicos como livros e textos em Braille, ampliados e sonoros para distribuição aos alunos matriculados no ensino regular (prioritariamente no ensino fundamental), bibliotecas e escolas especializadas. Responsabiliza-se também pelas adaptações de materiais com a finalidade de complementação didático-curricular do ensino regular como: mapas, gráficos, tabelas e outros.

Frente aos avanços tecnológicos na área da deficiência, atualmente esses Núcleos geram livros em diferentes formatos acessíveis a pessoa com deficiência visual.

4.1.8 Instituição Especializada

Consiste em um espaço de natureza pública (comunitária, confessional ou filantrópica) ou particular, destinado a prestar atendimento educacional ao estudante público-alvo da Educação Especial. Este espaço se caracteriza pelo atendimento a estudantes com apenas um tipo de deficiência ou com deficiências de natureza distintas, podendo oferecer-lhes: estimulação precoce, AEE (para quem frequenta a escola regular), atendimento de Reabilitação (enquanto prática para o suporte pedagógico) e atividades de iniciação ao mundo do trabalho, destinadas “àqueles que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar” (NT nº 62/2011/MEC/SECADI/DPEE). Assim, o atendimento educacional, sempre que necessário deve ser complementado por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Ação Social.

A instituição especializada pode dispor de equipe interdisciplinar, equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, e tem também enquanto atribuições oferecer formação e orientação para profissionais da área da educação e familiares. Trata-se de um espaço que deverá se constituir como centro de estudos e pesquisas na área da Educação Especial.

Além dos espaços educacionais de apoio à inclusão apresentados, cabe mencionar também a **classe hospitalar** e o **ambiente domiciliar**, espaços alternativos de atendimento educacional.

Legalmente é assegurado às crianças e aos jovens manter e dar continuidade às aprendizagens quando se encontram impossibilitadas de frequentar a escola (pública ou particular) por alguma enfermidade. Independentemente de ser um afastamento temporário ou

permanente, esses sujeitos apresentam necessidades especiais e devem receber atendimento em classe hospitalar ou em ambiente domiciliar.

Os objetivos das classes hospitalares e do atendimento em ambiente domiciliar são: dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar; e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (BRASIL, 2001, p. 53).

A classe hospitalar e o ambiente domiciliar tornaram-se espaços obrigatórios por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB Nº 2/2001), atendendo à redação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB Nº 9394/96), que atribui ao poder público a responsabilidade de criar formas alternativas de acesso à escola para cumprir a obrigatoriedade do ensino básico.

Desse modo, percebe-se que a educação básica pode e deve acontecer em outros espaços como os hospitais e lugares congêneres, entretanto, esses novos espaços são diferenciados e as condições de aprendizagem fogem à rotina escolar, ou seja, os alunos são crianças e adolescentes hospitalizados ou em tratamento de saúde, e a condição de aprendizagem, nessa situação que se difere da rotina de uma escola formal, exige uma visão mais ampla do professor. (LUCON; BARROS, 2014, p. 370).

No caso do público-alvo da Educação Especial/inclusiva que não está frequentando uma instituição de ensino regular, que tenha concluído ou não a sua escolarização, os serviços especializados oferecidos têm como objetivo a eliminação das barreiras para a inclusão social. O atendimento de reabilitação não é oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas regulares, nem nos Centros de Apoio Pedagógico Especializado, podendo as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos oferecê-lo, por meio de ações intersetoriais entre as secretarias estaduais e municipais de educação e saúde, respeitada a autonomia de cada instância para manter a articulação necessária e atender a pessoa com deficiência.

Todavia, no contexto contemporâneo, tendo em vista o crescimento expressivo no número de crianças com deficiência múltipla e com microcefalia, em função das consequências da Síndrome Congênita do Zika Vírus, a presença de profissionais de saúde cada vez faz-se mais necessária para favorecer a inclusão socioeducacional destas crianças nos CAPE, devido às inúmeras demandas e necessidades das mesmas, condições da qual muitas vezes os

profissionais de educação sozinhos não conseguem dar conta, mesmo com todos os recursos e medidas de apoio garantido pela legislação. É importante destacar que algumas crianças com deficiência múltipla apresentam grande comprometimento global, nas condições físicas, visuais, de comunicação e interação com o meio e na condição de saúde, o que as tornam vulneráveis à exclusão. Esta condição do sujeito exige uma intervenção multidisciplinar que envolve a presença de profissionais de diferentes áreas, sobretudo da área de saúde, educação e assistência social.

Neste Documento, as referências feitas aos Centros de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, vinculados a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, abrangem também o CAP e o CAS, enquanto Centros que atendem respectivamente quem possui deficiência visual e surdez.

5 AÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2008, p. 79).

As **Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia** têm como objetivo balizar e nortear a ação pedagógica dirigida ao estudante com deficiência intelectual, visual, física, surdez, surdocegueira, múltipla deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos diversos espaços educacionais – Classe comum, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), Instituição Especializada, Escola/Classe Bilíngue para surdos – com a proposta de promover a inclusão desses educandos, através de uma educação de qualidade, capaz de garantir o seu desenvolvimento educacional, psicossocial, cultural e linguístico.

Considera-se que a ação pedagógica gerada em todos esses espaços é fundamental para o desenvolvimento do público da Educação Especial. No entanto, a prática produzida na escola comum emerge como o maior desafio para a viabilização dessa proposta, visto que é neste o lugar eleito como comum a todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças, que ocorrem as mais significativas formas de discriminação – essa premissa representa a deliberação da legislação nacional, resultado dos movimentos sociais, culturais, conceituais e pedagógicos.

Ao focalizar a dimensão do espaço escolar, observa-se que muitos estudantes considerados como “diversos” já adentraram os portões escolares. Pode-se dizer que essa nova configuração já é uma conquista de direito humanístico, mas só isso não basta para que, de fato, sejam considerados incluídos. Se o território escolar e os seus sujeitos ganham com a convivência com as diferenças, os diferentes precisam ganhar muito mais do que a convivência; eles precisam de interações que possibilitem, de fato, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento nas esferas social, cultural, linguística, cognitiva e pedagógica, mesmo manifestando, ou não, processos diferenciados de aprendizagem.

Considerando o sistema de ensino brasileiro, podemos afirmar que, embora muito já se tenha feito, um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que possamos vislumbrar,

efetivamente, uma educação inclusiva, na qual todos tenham as oportunidades e as condições de manifestar o seu potencial singular e humano. Nesse contexto, ainda de práticas de exclusão, propõe-se o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, com função complementar e/ou suplementar. Esse serviço foi concebido com a intenção de possibilitar o processo formativo dos estudantes público da Educação Especial, com a construção de ações e instrumentos capaz de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC, 2008).

Nesse sentido, sendo o AEE um dispositivo para a inclusão, precisa ser constituído institucionalmente, de forma que esteja expresso no Projeto Político Pedagógico da escola e nas suas práticas, não se organizando como anexo da proposta educacional, mas como um elemento estruturante do fazer pedagógico. É imperativo compreender que o estudante matriculado na unidade escolar e que apresenta (ou não) deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pertence a este universo sócio-educacional e cultural, sendo o seu desenvolvimento de responsabilidade da instituição como todo – porque, vincular o seu processo de aprendizagem apenas à Sala de Recursos Multifuncionais é fragmentar e restringir as suas possibilidades de crescimento e inserção social. Por isso, todos os profissionais da escola (e do órgão central) precisam trabalhar para que os espaços e as suas ações sejam de oferecer acessibilidade, principalmente do conhecimento, pois é este o principal objetivo da instituição escolar.

Assim sendo, é importante tecer algumas considerações, sobre a ação pedagógica em salas de aula comum e fazer uma abordagem sobre o Atendimento Educacional Especializado, destacando as especificidades para o público-alvo da Educação Especial.

5.1 AÇÃO PEDAGÓGICA DAS SALAS DE AULA COMUM

Partindo-se do princípio inclusivo de que a sala comum ou regular é o espaço que pertence a todos os estudantes matriculados na unidade escolar, verifica-se que o fazer pedagógico aí produzido precisa ser indagado quanto às suas concepções e práticas de homogeneização. Desse modo, é imprescindível que o currículo eleito seja objeto de reflexão para que se possa identificar e ressignificar crenças, valores, saberes, ideias, referenciais

culturais e estilos de aprendizagem que representam apenas um grupo definido como normal. Perceber quais as representações mobilizam as escolhas das estratégias, das atividades, formas de avaliação, materiais didáticos, disposição das carteiras, da mesa do professor, dinâmicas interacionais entre docente e educando e entre educando e educando é tentar entender como as práticas pedagógicas de exclusão são edificadas na sala de aula. Esse é o primeiro passo para a mudança na conquista do maior desafio que se impõe ao profissional da educação contemporâneo que é educar na diferença (ANDRADE, 2009). Por isso, é salutar e formativo quando, ao planejar a sua aula, o professor busca tornar a sua prática flexível, elástica e fluida capaz de captar este outro diferente de si. Certamente, este movimento não captará apenas os diversos, mas todos os outros que estão no entorno e mesmo apresentando padrões semelhantes de comportamento e de aprendizagem ainda não foram captados pela escola. Desse modo, quando o docente pensar o seu fazer pedagógico, em função do estudante com deficiência, altas habilidades/superdotação ou TGD estará favorecendo também os outros discentes que não são considerados público alvo da educação especial.

Sob este enfoque, é importante que o professor enxergue o estudante público-alvo da Educação Especial/inclusiva como alguém que possui especificidades sim, mas que também tem possibilidades. Desta forma, estando esses estudantes incluídos em classe regular, as habilidades e competências são as mesmas exigidas para os demais educandos matriculados na educação básica, desde quando as suas diferenças sejam contempladas no processo educacional. Assim sendo, ao surdo não será exigida a habilidade de ouvir e falar uma língua, ao mesmo tempo em que para o cego não será esperado o desenvolvimento da habilidade de ver, enquanto que do surdocego não se deve esperar que ele veja, ouça e fale. Daí, que as competências e habilidades desenvolvidas na escola devem se dar a partir da perspectiva do potencial do estudante e não da sua falta.

Isso significa afirmar que a Educação Especial/inclusiva é concebida para possibilitar que todos os estudantes atinjam os objetivos da educação geral, utilizando, quando necessário, processos diferenciados de ensino e aprendizagem, sem serem privados de apropriarem-se das disciplinas com seus respectivos conteúdos programáticos. Assim, para o público da Educação Especial/inclusiva “o currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional” (BRASIL, 2001, p. 57).

Destaque-se que, quando nos referimos às disciplinas do currículo comum, é preciso salientar que, para os estudantes surdos, a língua de instrução para aquisição dos conteúdos é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a disciplina Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, constitui-se numa segunda língua, conforme indica o inciso II, §1º, Art. 14 do Decreto nº 5.626/05.

Em relação ao estudante com cegueira, encontramos também peculiaridades no desenvolvimento das disciplinas Desenho e Língua Estrangeira, por se pautarem no ensino essencialmente visual, vindo a exigir do professor uma postura flexível ao ministrar os conteúdos e avaliá-los, face ao impedimento que este estudante tem para realizar traçados, atendendo ao critério de exatidão nas medidas, exigido em determinados conteúdos da disciplina Desenho. No que se refere à Língua Estrangeira, o ensino se pauta predominantemente na apresentação de ilustrações e ainda existem inúmeras dificuldades para se fazerem as adaptações dos livros didáticos adotados nas escolas, levando o estudante com cegueira a conviver com esta ausência e desvantagem em relação aos colegas da classe comum.

Para o estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento, alguns aspectos devem ser considerados na elaboração de uma abordagem curricular funcional para o atendimento das necessidades educacionais especiais dessas pessoas, tais como: interação, comportamento social, comunicação, linguagem, processamento e capacidade sensorial, além da cognição.

Ainda em relação à ação pedagógica em classe comum, a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, assim como para qualquer outro tipo de deficiência, exige flexibilizações no currículo, uma vez que é característica inerente a quem possui esta deficiência apresentar “dificuldade para mobilizar os seus próprios recursos cognitivos internos de modo eficiente” (GOMES et. al., 2010, p. 42). Logo, os avanços na escolaridade do estudante com deficiência intelectual dependem muito da mediação do professor, que deve oferecer-lhe atividades diversificadas, com ênfase no desenvolvimento de habilidades, reconhecendo e valorizando os seus progressos.

As flexibilizações curriculares para o público da Educação Inclusiva dizem respeito a:

- Temporalidade: considerar o tempo que o estudante necessita para atingir os objetivos educacionais e efetivar suas tarefas. Viabilizar tempo adicional nos momentos avaliativos.
- Organização da classe: posicionar o estudante na turma de modo que não esteja isolado e tenha a colaboração dos colegas no processo de ensino e aprendizagem.
- Conteúdos e objetivos: oferta de sistema aumentativo e alternativo de comunicação, retomada de conteúdos para garantir a aprendizagem através da mediação do professor.
- Procedimentos didáticos, recursos pedagógicos e atividades: selecionar conforme as especificidades educacionais do estudante.
- Avaliação: oferta de instrumentos de avaliação acessíveis à linguagem do estudante. A avaliação é um processo contínuo, intenso e deve ocorrer em vários momentos da prática pedagógica. As anotações e registros diários sobre o desempenho do estudante devem fazer parte da rotina do professor, de modo que os aspectos qualitativos complementem os quantitativos. Desse modo, é importante considerar o processo de aprendizagem do educando e as suas produções, realizadas em situações formais e não formais, não se restringindo apenas aos momentos de aplicação de testes e provas como referências na análise dos seus avanços e lacunas. Assim, propõe-se que cada docente oportunize diferentes tipos de instrumentos e procedimentos avaliativos, contemplando as características culturais e individuais dos educandos, atentando tanto para os modos como interagem, comunicam-se e se comportam, quanto aos saberes de que dispõem.

Sem uma solução única capaz de servir de modelo para os professores, é importante ele ter clareza que não pode tratar a classe como se fosse um grupo homogêneo, pois “a mesma situação didática destinada a um grupo relativamente homogêneo de alunos pode ser considerada adequada, estimulante, interessante para uns, mas inadequada, desestimulante, monótona para outros” (PERRENOUD, 1995 apud ANDRÉ, 1999, p.19).

5.2 AÇÃO PEDAGÓGICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O atendimento educacional especializado caracteriza-se como a intervenção pedagógica que propicia ao estudante público-alvo da Educação Especial/inclusiva à aquisição de conhecimentos específicos para que ele possa acompanhar o currículo comum da escola regular. Essa ação é possível e profícua nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais, nos Centros de Apoio Pedagógicos Especializados, nas Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em Educação Especial. Poderá ser oferecido nas escolas bilíngues em que estejam matriculados educandos com outras especificidades pedagógicas associadas à surdez (deficiência intelectual, surdocegueira, TGD, altas habilidades/superdotação), bem como para aqueles estudantes surdos que apresentam atraso na linguagem, resultado do contato tardio com a língua de sinais. O atendimento deve sempre acontecer em turno oposto à frequência do estudante na classe comum.

Para o AEE exige-se que o professor tenha formação na especificidade do estudante. A função desse professor é intervir como mediador e articulador, promovendo o atendimento grupal ou individual com a utilização de recursos didáticos, equipamentos e tecnologias assistivas, conforme a necessidade de cada aprendiz. O atendimento oferecido é complementar e/ou suplementar às atividades curriculares desenvolvidas na sala de aula comum da escola regular.

Assim, ao tratar da ação pedagógica do professor de AEE, Mantoan (2010) enfatiza:

O professor de AEE é um profissional que atua sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apóiam no acesso e participação no ensino comum. Seu trabalho vai além do ensino de técnicas códigos, manuseio, treino de uso dos recursos que dão suporte à sua escolarização dos alunos nas turmas comuns e não visam à aprendizagem de conteúdos das áreas curriculares. [...]. Esse professor pesquisa, estuda cada um dos alunos que lhe é encaminhado e decide, organiza, cria, desenvolve recursos para além do que já existe de suportes de todo tipo, que possam suprir as necessidades de cada um. (MANTOAN, 2010, p.14).

A ação pedagógica do AEE envolve:

- Língua Brasileira de Sinais; tradução e interpretação;
- ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos;
- interpretação de Libras digital, tadoma e outras alternativas de comunicação para os estudantes surdocegos;
- ensino do Sistema Braille;
- produção de livros em formato digital e material didático que atenda ao conceito de desenho universal;
- técnicas de Orientação e Mobilidade;
- ensino de Soroban e Escrita Cursiva;
- enriquecimento e aprofundamento curricular;
- currículo funcional e atividades adaptadas;
- estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais, através de atividades cognitivas que desenvolvam as funções mentais superiores e executivas;
- estratégias para a autonomia no ambiente escolar e na vida social;
- ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível;
- comunicação Aumentativa e Alternativa;
- uso dos recursos de Tecnologia Assistiva– TA;
- ensino de uso de Recursos ópticos e não-ópticos.

A intervenção é definida conforme a especificidade do estudante. Portanto as áreas de atendimento são:

- a. **Área de Comunicação/Códigos.** Essa área envolve aspectos referentes à linguagem sinalizada, oral e/ou gráfica, valendo-se, inclusive, da comunicação aumentativa e alternativa. Compreende o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), Português como segunda Língua para surdos, Braille e soroban para cegos e o processo de leitura e escrita para qualquer estudante.

Baseado nos documentos do Centro de Recurso para Multideficiência de Portugal, o trabalho com o surdocego deve ser fundamentado numa perspectiva ecológica e funcional, adotada no Brasil através das pesquisas feitas pelo Grupo Brasil²⁴. A abordagem ecológica e funcional situa o trabalho a partir da avaliação da vida escolar do aluno, das necessidades da família e do ambiente escolar e dos aspectos clínicos do

²⁴ Rede de organizações, profissionais especializados, surdocegos e família, criada em 1997 e institucionalizada como organização civil de caráter social.

surdocego. Portanto, considera-se propício o uso do modelo sensorial que avalia o tipo de comunicação expressiva, vocal, gestos visuais e táteis observando em cada item os níveis de não intencionalidade, intencionalidade, simbologia e formalidade. Desse modo, é importante proporcionar diversas formas de comunicação, considerando os resíduos preservados e as especificidades da surdocegueira (se congênita ou adquirida) tais como:

- objetos de referência;
- Libras em campo reduzido;
- desenhos em relevo, movimentos corporais e expressões faciais;
- Libras tátil;
- escrita na palma da mão;
- alfabeto manual tátil;
- Tadoma;
- leitura labial;
- fala ampliada;
- Sistema Braille.

b. Área de Desenvolvimento Cognitivo – refere-se às estratégias para o desenvolvimento de processos mentais, com a realização de atividades voltadas para a estimulação das funções mentais superiores e executivas: atenção, abstração, generalização, percepção, linguagem, criatividade, memória, raciocínio lógico dentre outras que contribuem principalmente para o apoio à aprendizagem dos estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

c. Área de Enriquecimento curricular – envolve atividades e práticas pedagógicas diversificadas, desenvolvidas com fins de complementar/suplementar o currículo dos estudantes com altas habilidades/superdotação, transtorno do espectro autístico de alto funcionamento e síndrome de Asperger.

d. Área de Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica – refere-se à oferta de serviços e recursos voltados para promover o desenvolvimento funcional dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial. Os recursos vão desde simples adaptações aos

mais complexos sistemas tecnológicos. Os atendimentos referem-se: à comunicação aumentativa e alternativa, acessibilidade ao computador/informática acessível, recursos para mobilidade manual e motorizada, órteses e próteses, auxílios visuais e para atividades de vida autônoma etc. Caracteriza-se também pelo conjunto de materiais e equipamentos que auxiliam na comunicação, na orientação e mobilidade. O uso dessas tecnologias deverá estar de acordo com a necessidade individual do estudante, bem como o seu nível de desenvolvimento nas diferentes áreas.

- e. **Área de Artes** – refere-se à exploração de diferentes linguagens (cênica, gráfica, musical, plástica e corporal) como meio de produzir e comunicar ideias. Destina-se a quaisquer estudantes atendidos no AEE que necessitam de uma complementação ou suplementação em termos de criatividade, imaginação, interação, linguagem, planejamento, senso estético, dentre outras funções e aspectos do desenvolvimento.

LL

- f. **Área da Corporeidade** – refere-se à relação do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Envolve o trabalho relacionado ao esquema e à imagem corporal com quaisquer estudantes, principalmente aqueles que apresentem alterações do comportamento, nas dimensões física, emocional-afetiva, mental-espiritual e sócio-histórico-cultural. É a preocupação com o desenvolvimento integral do estudante sem privilegiar apenas a cognição.

5.3 AÇÃO PEDAGÓGICA NO SERVIÇO DE ITINERÂNCIA

Esta ação está relacionada ao Apoio Pedagógico Especializado realizado por professor com formação específica e pelo Técnico da Educação Especial²⁵ que se desloca do seu local de trabalho (Sala de Recursos Multifuncionais ou do Centro de Apoio Pedagógico Especializado) para prestar atendimento ao estudante e/ou ao docente da classe público-alvo da Educação Especial. Este serviço tem como propósito orientar procedimentos metodológicos e/ou o uso de recursos e equipamentos específicos que promovam o acesso ao currículo comum, além de articular ações de apoio à escola regular com vistas ao sucesso do

²⁵ Esta categoria profissional será explicitada no capítulo seis (6) que tratará sobre estas questões.

estudante. Caracteriza-se como um serviço de orientação e supervisão pedagógica, realizado por meio de acompanhamentos periódicos que variam em função das necessidades dos estudantes e das escolas regulares que não possuem Sala de Recursos Multifuncionais. A itinerância realizada pelo professor especializado ou pelo Técnico de Educação Inclusiva poderá ocorrer em diversas unidades de ensino; por isso, esses profissionais deverão apresentar um relatório e o instrumento de registro das escolas atendidas com assinatura e carimbo do gestor que lhe recebeu, ao final de cada mês, à direção da escola onde está lotado.

5.4 ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A deficiência não impõe uma educação própria, por isso os programas educativos para o público-alvo da Educação Especial/inclusiva devem assegurar as mesmas áreas e as atividades contempladas nos programas regulares, definidos na Lei de Diretrizes e Base – LDB nº 9394/96. Essas áreas e atividades deverão, porém, ser complementadas ou suplementadas com conteúdos programáticos específicos, estratégias, recursos didático-pedagógicos e tecnologias, a depender das necessidades educacionais do estudante.

5.4.1 Estudantes com deficiência

5.4.1.1 Surdez/Deficiência Auditiva

Segundo o Decreto 5.626/2005 “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando a sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Art. 2º).

Segundo o mesmo Decreto, “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000, 2.000 e 3.000 Hz” (Parágrafo único).

Feita as primeiras conceituações, o primeiro passo para se discutir a inclusão do indivíduo surdo é reconhecer que a sua privação sensorial auditiva determina a sua experiência com o mundo pela via visual, tornando- se, assim, o elemento fundante para a sua

construção como sujeito. Dessa forma, esta pessoa que não ouve precisa ter contato com uma língua gestuo-visual para que ela funcione como um *input*²⁶ linguístico e acione o seu processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo. Nesse momento, a centralidade da sua educação precisa deslocar-se do déficit e centrar-se no fato de que, como usuário de uma língua de sinais, esse educando assume a condição de integrante de uma minoria linguística e cultural, carecendo de apropriar-se da sua língua natural e também da língua majoritária para que possa gozar amplamente dos seus direitos e bens sócio-culturais. Essa peculiaridade remete à necessidade de uma Educação Bilíngue, capaz de garantir o seu desenvolvimento linguístico, social e intelectual, favorecido pelo acesso à Libras, como primeira língua (L1) e à língua majoritária, como segunda língua (L2).

Pensar nas propostas educacionais para o surdo é um desafio. A Lei nº 12.796, de 2013, altera o artigo 58, Capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, definindo Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Estabelece também, no seu parágrafo 2º, que “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”. Na Educação de Surdos, as “condições específicas” expressas na LDB referem-se às suas necessidades linguísticas e culturais, enfatizadas na Lei 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como “meio legal de expressão e comunicação [...] oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil ” (Art. 1º).

Portanto, para a efetiva inclusão do aluno surdo no âmbito escolar e social, é necessário que, inicialmente, ele se constitua como sujeito linguístico bilíngue, ou seja, que ele adquira a sua língua natural, a de sinais (em interações sociolinguísticas), e a língua majoritária de seu país, na modalidade escrita. Desta forma, recomenda-se que o seu processo de escolarização seja realizado na escola bilíngue ou em classes bilíngues para surdos, principalmente na Educação Infantil e no Ensino fundamental, período no qual está se consolidando a aquisição da língua. Nesse processo, é imprescindível a participação de educadores surdos, Tradutores/intérpretes educacionais, de professores bilíngues com proficiência na Libras e em Língua Portuguesa, utilizando a metodologia de ensino-

²⁶ É o estímulo linguístico vindo do contexto social que aciona a capacidade humana para desenvolver linguagem. Desse modo, o ser humano é equipado para adquirir a língua oral-auditiva ou a de sinais. O que definirá o desenvolvimento de uma ou de outra, ou até mesmo das duas, dependerá da sua interação com essas modalidades de línguas e as suas condições sensoriais de acessá-las.

aprendizagem do Português como segunda língua (L2), constituindo-se, assim, num ambiente educacional linguístico apropriado para a efetivação da sua condição bilíngue²⁷.

Sob este enfoque, recomenda-se que, somente a partir da aquisição da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e do início do aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita (e oral, quando as condições forem propícias), numa perspectiva de letramento, o educando surdo poderá conquistar a sua condição bilíngue e ter o seu processo de escolarização efetivado na classe comum ou regular (com a atuação constante do Tradutor/intérprete educacional de Libras/Português). Desse modo, a orientação é que também seja oferecida ao estudante surdo e aos seus familiares a opção de o seu filho cursar uma escola ou classe bilíngue. Nesse sentido, é fundamental que a unidade escolar reconheça as diferenças linguísticas e culturais deste público no seu Projeto Político Pedagógico, tendo como base a abordagem educacional bilíngue e, assim, assegure o seu efetivo processo de aprendizagem. Essas deliberações estão expostas no Decreto nº 7.611/2011, que diz que “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”. Além disso, está explícita como meta no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, na estratégia 4.7, da Meta 4:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...].

Diante do exposto, verifica-se que, legalmente, a Educação Bilíngue está garantida para o estudante surdo. No entanto, para que ela seja efetivada é necessário estruturá-la desde a Educação Infantil e, assim, proporcionar o desenvolvimento linguístico das crianças, desde esta fase, a partir de práticas pedagógicas que possibilitem a aquisição da língua de sinais, em interações com seus nativos, numa articulação entre a educação e a saúde. É importante que essa abordagem se proceda o mais cedo possível, com a definição do diagnóstico precoce referente à surdez e à constituição de programas que promovam a aquisição da Libras (L1) e da Língua Portuguesa (L2); bem como orientações à família sobre as suas implicações no

²⁷ Esta necessidade relaciona-se, principalmente, àqueles sujeitos surdos filhos de pais ouvintes.

desenvolvimento sócio-educacional do seu filho. Para tanto, ações conjuntas entre educação, saúde e ação social devem ser empreendidas.

Tendo como base o Artigo 59 da LDB, que determina modificações nos sistemas de ensino relacionadas aos “*currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades*” da pessoa com deficiência, é preciso que a escola reconheça a singularidade da pessoa surda e construa uma nova visão curricular com base nas referências linguísticas e culturais deste grupo específico. Assim, é necessário que a educação se desloque da representação médica/biológica da surdez que, durante muitos anos, tem respaldado práticas normalizadoras que não promoveram o acesso, a permanência e a aprendizagem desse grupo de minoria na escola. Nesse sentido, toma-se como foco a educação bilíngue na configuração dessa nova visão curricular que propõe a flexibilização dos critérios de seleção, organização do conhecimento e avaliação que contemple os processos diferenciados de ensino e aprendizagem desse educando. Nessa perspectiva, propõe-se a realização de mudanças curriculares com ênfase na sua experiência essencialmente visual e que enfatizem a Libras, sua estrutura gramatical, o Português como segunda língua (L2), o processo histórico da educação do Surdo, das comunidades surdas, o seu sistema de significações e expressão do mundo e a participação de surdos educadores na mediação do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, conforme indica Botelho (2002), o projeto político pedagógico bilíngue da unidade escolar precisa garantir:

- L1 (língua de sinais) como língua de instrução em todas as disciplinas;
- a aquisição da L1 (língua de sinais) é realizada em situações significativas de interação com o surdo adulto;
- aprendizagem da Língua de Sinais (LS) pela família e comunidade escolar;
- a LS como disciplina curricular (processos metalinguísticos), contemplando a escrita da língua de sinais. Ênfase na história e cultura surda;
- a L2 (língua majoritária) é lecionada, através de metodologia de ensino de língua estrangeira (contrastos entre sistemas linguísticos).

5.4.1.2 Deficiência Física

Caracteriza-se por diferentes condições motoras que acometem as pessoas, comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, reumáticas ou más-formações de natureza congênita ou adquirida. Apresenta-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, excetuando-se as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Dentro da classificação de deficiência física motora, os estudantes com limitações físicas apenas de membros inferiores, usuários ou não de cadeira de rodas, não encontravam impedimento no momento de efetivar sua matrícula, a não ser quando a escola era localizada em áreas de difícil acesso ou a estrutura física possuía pavimento superior interligado só por meio do uso de escadas. Fora as barreiras arquitetônicas estes alunos eram aceitos sem dificuldades, ainda que fossem privados de fazer suas necessidades fisiológicas nos sanitários da escola porque as portas eram estreitas.

Com a proposta de educação inclusiva, surgem também para atendimento nas escolas comuns estudantes não só com a deficiência de membros superiores ou inferiores, mas também com deficiência física associada a dificuldades de comunicação, a exemplo de quem tem paralisia cerebral – situação em que a lesão em uma ou mais áreas do sistema nervoso central provoca alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência intelectual. Nesse caso, o AEE está principalmente voltado para o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, de modo a atender às necessidades educacionais especiais. Para essa situação a Tecnologia Assistiva (TA) assume grande importância como meio auxiliar para ampliar a funcionalidade das pessoas com deficiência, trazendo grandes possibilidades de inclusão educacional e social.

Segundo Böck e Rios (2010), a Comunicação Alternativa é uma modalidade da TA bastante usada no AEE com as pessoas que possuem deficiência física, uma vez que é comum nesta deficiência o comprometimento da linguagem e da comunicação expressiva e, conseqüentemente, a redução ou inexistência da fala. Para as autoras, observar também o aluno é fundamental, uma vez que “um piscar de olhos, um gesto de apontar, um sorriso ou

um olhar fixo podem ser indicativos do canal de comunicação estabelecido com ele e que será estimulado por meio dos recursos disponibilizados pela comunicação alternativa” (BÖCK; RIOS, 2010, p. 30).

Quando a lesão for apenas de membros superiores ou inferiores há a necessidade de adequar materiais didático-pedagógicos e recursos de informática, disponibilizando para o processo de ensino e aprendizagem itens tais como: quadro magnético com letras com ímã de fixação, pranchas de comunicação, engrossadores de lápis e canetas, colmeia de proteção para teclado, acionadores de mouse, ponteira de cabeça, dentre outros, conforme a deficiência. A adequação do ambiente físico e do mobiliário à limitação física do estudante é de relevante importância, uma vez que a organização do ambiente educacional deve atender ao conceito de desenho universal.

5.4.1.3 Deficiência Intelectual²⁸

A autonomia social e intelectual deverá ser meta da educação de alunos com Deficiência Intelectual. O estudante com essa deficiência se caracteriza por ser um sujeito que apresenta um funcionamento global inferior à média, com limitações associadas em duas ou mais das seguintes habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização de recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades escolares e administração do trabalho. Para o diagnóstico, é imprescindível que a deficiência intelectual se manifeste antes dos 18 anos. As áreas de evidência das necessidades devem ser determinadas através de avaliações neurológicas, psiquiátricas, sociais, pedagógicas, psicopedagógicas e clínicas, e nunca numa única abordagem de diagnóstico, considerando que as pessoas não são afetadas da mesma forma.

De um modo geral, costuma-se ter como referência os prejuízos no funcionamento adaptativo. Por este funcionamento, entende-se o modo como a pessoa enfrenta as exigências da vida diária e o grau em que expressa independência e autonomia pessoal compatível com a sua faixa etária bem como seu repertório sócio-cultural do contexto no qual se insere.

A adaptação do estudante com deficiência intelectual pode ser influenciada por vários fatores, incluindo educação, motivação, características de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais, necessidades práticas e condições médicas gerais. Nesse sentido, as

²⁸ Seção elaborada por Sidenise Estrelado Souza, com Mestrado em Educação Contemporaneidade (PPGEduC) - Universidade do Estado da Bahia.

atividades que estimulam o desenvolvimento dos processos mentais como atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros, deverão compor a rotina pedagógica dessas pessoas.

O educando com esta especificidade é um ser social que se beneficia continuamente de todas as possibilidades pedagógicas realizadas nos espaços educacionais através do uso de diversas estratégias mediatizadoras que são construídas e reconstruídas de maneira dinâmica no processo de ensinar e aprender coletivamente. Fortalecer a autonomia dos estudantes com Deficiência Intelectual em situações diversificadas e contextualizadas proporciona avanços significativos em seu desenvolvimento, além de oportunizar decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas. De acordo com Ferreira (2002, p. 101),

as pessoas com deficiência mental desenvolvem-se enquanto sujeitos humanos, pelos mesmos processos que são constitutivos do desenvolvimento de qualquer outra pessoa [...] e, portanto [...] todos os processos de educação de uma pessoa regem-se pelos mesmos princípios, inclusive os desenvolvidos com os alunos que têm déficit intelectual.

Não devemos pressupor que o estudante com deficiência intelectual não possa aprender a cuidar de si mesmo. Felizmente, a maioria dos sujeitos com essa diferença pode conquistar variadas aprendizagens de uma maneira parcial e relativamente independente, na medida em que estão interagindo com o objeto de conhecimento. Por esse motivo, cabe ao educador oferecer situações para que esses estudantes demonstrem e ampliem suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, social, laboral, visando sua participação na sociedade.

Dessa forma, o plano de atendimento educacional especializado construído no AEE deverá contemplar os aspectos motores, a expressão oral e escrita, o raciocínio lógico-matemático, o cognitivo, as funções executivas, a afetividade e sociabilidade, oportunizando sistematicamente situações desafiadoras que contribuam para que esse estudante possa ter suas necessidades educacionais efetivamente atendidas e as suas habilidades reconhecidas. A escola comum deve assumir a responsabilidade do percurso pedagógico dos estudantes com deficiência intelectual em articulação com o profissional do AEE. Assim, é fundamental estabelecer no Projeto Político Pedagógico os conteúdos, objetivos, procedimentos de ensino, avaliação e apoio pedagógico especializado, além dos registros que contemplem a identificação das necessidades educacionais específicas desses estudantes, a partir do referencial curricular do ano de escolarização em que estão matriculados.

5.4.1.4 Deficiência Visual

O termo deficiência visual refere-se a uma redução ou a uma perda total da acuidade visual devido a um processo patológico ou traumático na estrutura ocular ou cerebral, podendo o indivíduo enxergar pouco ou não ver coisa alguma, através do sentido da visão. Manifesta-se de duas formas: cegueira ou baixa visão.

Optando por um enfoque educacional podemos definir:

- Cegueira é a perda total ou presença de resíduo mínimo da visão, o que leva o indivíduo a necessitar do Sistema Braille, como meio de leitura e escrita, além do uso de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para o processo educacional.
- Baixa Visão é a diminuição significativa da acuidade visual que permite ainda ao indivíduo ler impressos a tinta, desde que se faça uso de recursos ópticos ou não ópticos e se empreguem recursos didáticos e tecnologias assistivas no seu processo educacional.

A falta da visão produz especificidades na construção de conceitos pelas pessoas cegas, na medida em que certas atividades do tipo tátil e auditivo não permitirão o desenvolvimento da mesma função unificadora que tem a visão para a pessoa que enxerga. Em outras palavras, existem objetos e fenômenos que não estão ao alcance do tato nem do ouvido, como, por exemplo, os conceitos de *nuvem*, *estrela* e *cometa*. Por mais que o professor utilize a explicação oral e analogias, esses fenômenos vão ter uma representação diferenciada por parte da pessoa cega em relação à representação criada por aqueles indivíduos que utilizam a visão para se apropriar de informações do mundo. A visão permite experiência simultânea da informação (percepção sintética), ao passo que o sistema tátil proporciona informação de maneira sucessiva (percepção analítica).

Depois do tato, a audição é o sentido que mais proporciona a integração social do indivíduo com cegueira. Os sons são muito importantes como auxiliares para o reconhecimento do ambiente, principalmente externo. Através dos sons podem ser obtidas pistas no conhecimento de várias coisas, como a aproximação de veículos, aglomerações de pessoas, barulho de água etc.

Em literatura referente à educação de pessoas com deficiência visual, De Masi (2008, p.102) afirma que “a redução ou privação da visão traz consequências para a vida do

indivíduo, tanto no nível pessoal como no funcional, colocando-o, na maioria das vezes, à margem do processo social”. Deve-se considerar que essa redução ou privação da visão afeta também o desenvolvimento e a aprendizagem, tornando-se necessário elaborar sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos.

A percepção de mundo para o indivíduo com cegueira é diferente e realiza-se pela integração e pela exploração de outros sentidos, principalmente do sistema háptico (tato), pois é através dele que a pessoa com cegueira capta as propriedades dos objetos, tais como: forma, tamanho, espessura e relação espacial.

Como bem diz Sá (2007):

A visão reina soberana na hierarquia dos sentidos e ocupa uma posição proeminente no que se refere à percepção e integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente. É o elo de ligação que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado. (SÁ, 2007, p. 15).

Assim, por mais preciso que seja o tato do indivíduo com cegueira, ele não substitui a visão. O que ocorre é a utilização de outras percepções que auxiliarão a pessoa cega a estabelecer a mediação com os outros e a sociedade, atuando no mundo de forma diferente dos videntes.

Em pesquisa publicada em seu clássico livro sobre deficiência visual, Lowenfeld (1974 apud ARAUJO, 2011, p. 175) aponta três limitações básicas que a cegueira impõe ao indivíduo: "no alcance e na variedade de suas experiências; na capacidade para se locomover; no controle e no relacionamento com o ambiente (interação com o ambiente)".

Desse modo, se não houver uma intervenção pedagógica desde os primeiros anos de vida as limitações geradas pela cegueira poderão se cristalizar e o indivíduo apresentará dificuldades nos aspectos ligados à formação de conceitos, à orientação e à mobilidade, por se tratar de aquisições que giram quase que exclusivamente em torno de estímulos visuais. Nesse sentido, o estudante com cegueira, ao ser inserido na escola comum, além de enfrentar o desafio de superar limitações biológicas impostas pela ausência da visão, enfrenta, também, limitações do sistema educacional: despreparo do professor, falta de material informativo

impresso em Braille e de recursos didáticos e tecnológicos específicos que favoreçam o seu processo de ensino e aprendizagem.

Em entrevista que Carvalho (2000) realizou com alguns estudantes cegos, esses sujeitos disseram que, em decorrência da escassez de bibliografia impressa em Braille, se sentiam dependentes de leitores e das gravações das aulas. Disseram, também, que os trabalhos escolares individuais são mais difíceis, preferindo os de grupo, porque a escuta do que dizem os colegas é importante para acessarem novos conhecimentos. No entanto, não haveria razão para o estudante com deficiência visual ter problemas para aprender as disciplinas do currículo comum se lhe fosse ensinado o Braille e ofertados livros didáticos nesse formato de leitura tátil, além de recursos didáticos e tecnológicos específicos e do apoio aos professores das classes nas quais que eles estudam.

A criança com cegueira dependerá muito da mediação das pessoas que com ela convivem, já que são essas pessoas que a ensinarão a movimentar-se e proporcionarão os meios e experiências diversas na exploração do mundo para a construção do conhecimento. O professor, enquanto agente externo, exerce forte influência na vida escolar do estudante com deficiência visual, podendo facilitar ou dificultar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e o ajustamento social. O mesmo se aplica à família que precisa ser bem orientada para que possa favorecer o desenvolvimento e autonomia do seu filho ou filha.

Na escola comum, os estudantes com deficiência visual, através de adaptações e de recursos adequados, alcançam, na maioria, resultados satisfatórios. Segundo Bautista (1997, p. 327 apud CRUZ, 2002, p. 43), “70 por cento destes alunos mantêm relações sociais positivas e 60 por cento conseguem resultados acadêmicos correspondentes aos níveis das classes que frequentam”.

Feitas essas considerações, verifica-se, portanto, que o início precoce de atenção à criança com cegueira poderá remover as barreiras sociais e educacionais com a otimização do seu potencial, favorecendo o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para proporcionar acessibilidade ao currículo da educação básica, faz-se necessária a oferta de componentes não contemplados no currículo regular. Assim, os serviços especializados consistem na oferta de aulas de Braille, de Orientação e Mobilidade, de Atividades da Vida Autônoma, de Soroban e Escrita Cursiva, de Estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais e para o uso de recursos ópticos e não-ópticos, seja

para complementar o currículo da educação básica e/ou possibilitar a autonomia e independência das pessoas com deficiência visual.

Além desses componentes específicos, aulas de informática, acessíveis com uso de programas leitores de tela com síntese de voz, devem ser ofertadas para que o educando com cegueiras e torne-se usuário de tecnologia da informação e comunicação. Trata-se de recursos usados para apoiar o processo de ensino e aprendizagem e desenvolver a sua autonomia, tanto nos espaços de oferta do AEE, quanto na sala de aula comum, a exemplo de *notebook* com programas Dosvox e NVDA instalados, máquinas e/ou linha Braille, dentre outros.

O professor especializado é responsável não só por ministrar as aulas dos conteúdos específicos como também deverá realizar a adaptação de materiais didático-pedagógicos em relevo para exploração tátil pelos estudantes que possuem cegueira ou fazer ampliação e inclusão de cores de contraste para quem tem baixa visão. Os materiais didáticos são de fundamental importância para a educação de deficientes visuais. Talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes visuais. (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000, p. 24).

Sobre esse aspecto, Marques (1992 apud CRUZ, 2002. p. 44) coloca que é imprescindível o uso de material concreto, posto que o processo de desenvolvimento das operações mentais, na grande maioria dos casos, fica comprometido com o excesso de verbalismo e a falta de conhecimento direto do mundo. Desenhos, esquemas, mapas, figuras e demais imagens precisam ser apresentadas em alto-relevo e a áudio-descrição deve ser acompanhada, sempre que possível, da exploração tátil da gravura.

Quanto ao estudante que tem Baixa Visão, ele poderá necessitar ou não de recursos ópticos (lupas, telelupas, lentes esferoprismáticas, sistemas telemicroscópicos etc.) e de recursos não ópticos (planos inclinados para leitura, lápis 4B ou 6B, softwares de magnificação de tela, etc.). As especificidades de quem possui baixa visão precisam ser analisadas a partir do conhecimento da patologia que provocou a diminuição da acuidade visual e das orientações do oftalmologista quando forem prescritos recursos ópticos. Para melhor desempenho visual, normalmente se faz adaptação de pautas de caderno, ampliam-se textos, oferece-se iluminação adequada e recomenda-se o uso do lápis 6B por possuir um grafite mais forte e a caneta hidrográfica na cor preta, por produzir maior contraste no papel de cor branca. Cabe ao professor especializado analisar o laudo oftalmológico, fazer a avaliação funcional da visão e, posteriormente, dar início ao atendimento, objetivando o

aproveitamento dos resíduos visuais do estudante de baixa visão, com a utilização do recurso óptico prescrito pelo médico, de modo que ele se adapte e aprenda fazer uso do seu potencial. Alguns dos conteúdos específicos ensinados ao estudante que tem cegueira podem também ser ministrados para quem tem baixa visão, à medida que a acuidade visual exija.

5.4.1.5 Surdocegueira²⁹

é uma condição que apresenta outra dificuldade além daquela causada pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo. (LAGATI, 1995, p. 306 apud BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 8).

Segundo o Grupo Brasil³⁰, a surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente e em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e com o meio ambiente, proporcionando-lhe o acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho.

A surdocegueira é uma deficiência única caracterizada pela perda da visão e audição em diferentes graus. Nesse sentido, entende-se que o surdocego não é a pessoa que ora é cego e ora é surdo, mas um indivíduo que é limitado em dois sentidos importantes pelos quais o ser humano se desenvolve quando busca as informações do meio em que vive e, através desses sentidos, pode organizar suas ideias, se comunicar, ter compreensão espacial e temporal, ou seja, localizar-se e compreender-se na história e no mundo, culminando em sua autonomia. Portanto, a área da surdocegueira caracteriza-se pela busca de alternativas que possibilitem ao surdocego qualidade de vida, bem-estar e sua independência, partindo do princípio de que todas as pessoas têm o direito de se comunicar, locomover-se e interagir com as demais pessoas.

²⁹ Seção elaborada por Cíntia Barbosa de Oliveira Bispo, Licenciada em Filosofia, com Especialização em Educação Inclusiva.

³⁰ Grupo Brasil de Apoio ao surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. In:<<http://www.grupobrasil.org.br/>>. Acesso em 15.07.2014.

A área da surdocegueira deve valorizar os demais sentidos, os resíduos de audição e visão, possibilitando diversas formas de comunicação ao surdocego, inserindo-o no ambiente a partir da busca pela compreensão de sua rotina para a compreensão de um contexto mais complexo. Nessa perspectiva, deve-se considerar a classificação de indivíduos surdocegos como pré-linguísticos (quando a surdocegueira é adquirida antes da aquisição de uma língua) e pós-linguísticos (quando a surdocegueira é adquirida após a aquisição de uma língua), para os quais há diversas formas de comunicação.

5.4.1.6 Deficiência Múltipla

Caracteriza-se pela associação de duas ou mais deficiências distintas, podendo ser de natureza sensorial, intelectual, física, comportamental e/ou emocional. A surdocegueira, por ser uma deficiência de caráter apenas sensorial, não se classifica como múltipla deficiência e sim como um tipo de deficiência única.

A educação dos estudantes com deficiência múltipla ainda se configura como um processo complexo, frente a poucos estudos e pesquisas nesta área, não existindo ainda orientações específicas para o AEE com esses estudantes a não ser a recomendação de intervenções a partir das singularidades levantadas na avaliação diagnóstica realizada.

O Plano de AEE para estudantes com deficiência múltipla deve priorizar atividades de interação com o meio ambiente, estimulação dos sentidos que estão íntegros, a comunicação, a organização do esquema corporal e o posicionamento. Recomenda-se também o uso de objetos de referência “os quais têm a função de substituir a palavra e, assim podem representar pessoas, objetos, lugares, atividades ou conceitos associados a eles” (MAIA et al, 2008 apud BRASIL, 2010, p 12-13).

O atendimento deve se constituir em um trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os da sala de recursos multifuncionais e a família do estudante.

5.4.2 Estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento³¹

Atualmente, o termo autismo é bastante utilizado para nomear pessoas que demonstram características em comum do espectro autístico, Transtornos Invasivos ou Transtorno Global do Desenvolvimento.

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade. (BELISÁRIO FILHO, 2010, p. 15).

Em relação à interação social, um estudante com o espectro de autismo poderá não conseguir usar ou compreender a dinâmica da comunicação verbal, ou ainda não desenvolver interações sociais que sejam apropriadas para a sua idade. Jovens e adultos com autismo podem parecer indiferentes às outras pessoas. É possível observar em algumas situações, a falta de emoção recíproca como sorriso, afeição, empatia, dentre outras.

As especificidades no campo da comunicação é outro aspecto que merece destaque em pessoas com autismo. É comum demonstrarem atraso significativo ou a ausência do desenvolvimento da língua. Uma pessoa com autismo pode recusar-se a falar em certas situações, mas, em outras, o sujeito é capaz de falar, além de apresentar dificuldades em iniciar e/ou manter uma conversa, ou então poderá usar a fala de maneira muito particular, o que não significa incapacidade em oralizar. Estão presentes outras características que merecem atenção dos educadores, como estereotípias vocais, entonação diferenciada, ecolalia e palilalia.

O comportamento restrito, repetitivo e estereotipado são características marcantes nessas pessoas. Repetições motoras como bater as mãos, pular, rodar objetos, fazer movimentos repetitivos com o corpo. Embora essas sejam atividades comuns em crianças sem autismo, são também alguns sinais presentes e bastante observáveis nas crianças com autismo. Em algumas crianças ocorre pouca ou ausência da imaginação, jogos simbólicos ou brincadeiras sociais e utilização de gestos. Certas crianças podem manifestar uma grande preocupação com um determinado assunto ou interesse ou simplesmente podem ficar alheias aos estímulos, enquanto outros mantêm uma rotina.

³¹Texto elaborado por Sidenise Estrelado Souza, com Mestrado em Educação Contemporaneidade (PPGEduC) - Universidade do Estado da Bahia..

A partir dessas considerações, no que diz respeito à educação da criança ou jovem com autismo, a intervenção e a estimulação precoce são essenciais, pois permitem oportunizar o seu desenvolvimento e a aprendizagem a partir do uso planejado de um conjunto de técnicas, procedimentos e atividades de caráter sócio-educativo, devendo ser privilegiadas pelos profissionais desde o primeiro contato com esses sujeitos. O planejamento deverá proporcionar variadas experiências em diversos níveis, com a finalidade de minimizar déficits e contribuir no desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades nos primeiros anos de vida.

Assim, também é imprescindível identificar as necessidades educacionais especiais desses estudantes através de instrumentos específicos que contemplem suas características, para assegurar intervenções educacionais adequadas às áreas manifestas ou latentes do desenvolvimento em que esses sujeitos podem apresentar prejuízos significativos, como interação, comportamento social, brincadeiras, processamento sensorial, linguagem e comunicação.

Os professores, por estarem em contato direto com esses estudantes em sala de aula e em outros espaços, são, de forma colaborativa com profissionais de áreas correlatas, os profissionais mais indicados para fazer a avaliação e identificar demandas, pois podem observar direta e indiretamente comportamentos revelados no cotidiano e ainda apontar as capacidades e habilidades gerais e específicas, já que, conforme Marques (2000, p. 50), “o padrão destas características resulta normalmente num perfil individual que exige considerações avaliativas muito especiais e influencia de forma comprometedora todo o processo de aprendizagem”.

Com o propósito de que a criança e o jovem do espectro do autismo possam progredir em termos de autonomia e de independência, é essencial que o currículo seja funcional e estruturado, buscando desenvolver as competências cognitivas e sociais. Para que isso aconteça, entretanto, é necessário que seja contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola, a flexibilização curricular, assegurando seu caráter acessível, sobretudo para que sejam respeitados os interesses e potencial da criança e jovem com autismo.

Com relação ao ambiente escolar oferecido à pessoa autista, este precisa ser acolhedor, estruturado e estimulante, além de respeitar as peculiaridades desse estudante e otimizar a sua aprendizagem. Estudos demonstram que crianças e jovens com autismo podem absorver grande quantidade de informação. Isso significa que, em algum momento, elas terão que escolher entre reter ou descartar parte das informações. Nesse sentido, quanto mais

conseguirmos criar um ambiente sensorial favorável para a aprendizagem desses estudantes, melhores condições ele terá para focar em interações sociais e desenvolver suas potencialidades. Certamente que algumas crianças e jovens com autismo também necessitam de um ambiente físico idealizado para promover a interação e a aceleração do aprendizado.

5.4.3 Estudantes com Altas habilidades/Superdotação³²

São 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 do seu interesse. (MEC, 2008).

O debate sobre a Educação Especial, desde a sua origem, teve como fio condutor a deficiência e os desafios de educar os seus sujeitos. Durante muito tempo, os educandos com Altas Habilidades e Superdotação não eram reconhecidos como um público-alvo dos serviços educacionais especializados. O senso comum constituiu a ideia de que as pessoas que apresentavam grandes talentos e habilidades relevantes não precisavam ser estimuladas, pois já traziam estes dotes já formados geneticamente (GIFFONI, 2010). Essa representação, por um lado, conduziu à atitude de negligência por parte das políticas públicas de apoio ao atendimento às necessidades educativas especiais para o processo formativo e de inclusão desses estudantes; por outro, causou a estigmatização com a supervalorização das suas capacidades, atribuindo-lhe uma suposta autossuficiência, nas diversas esferas de sua vida. Esse enfoque colocou este público numa posição de vulnerabilidade e invisibilidade, permanecendo ainda nesta condição, em plena era tecnológica.

Apesar do ostracismo intelectual vivenciado por esses educandos nos sistemas de ensino, muitos estudos já foram realizados, desestabilizando essas representações sobre as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, tendo como base a concepção relacional (sujeito – mediação – objeto) na compreensão do processo ensino e aprendizagem desses educandos. Nessa perspectiva, Renzulli (2004) utiliza a tríade que alia a identificação da criatividade, a habilidade acima da média e a motivação (que é compreendida como grande nível de envolvimento com a tarefa) para propor as intervenções educacionais apropriadas às suas necessidades/capacidades. Outros autores também trazem o enfoque da criatividade

³² Texto elaborado com a parceria de Dartilene Pires Andrade, Especialista em Altas Habilidades/superdotação e Mestrado em Educação Contemporaneidade (PPGEduC) - Universidade do Estado da Bahia.

como mote para a identificação e o desenvolvimento do superdotado. Sobre esta questão Érika Landau (2002) afirma:

A criatividade é um fenômeno multifacetado do comportamento humano. Um fenômeno que nos permite encontrar aspectos diferentes no já conhecido e, ao mesmo tempo, enfrentar o totalmente novo e desconhecido – o que por certo constitui uma experiência de aprendizagem surpreendente. Sendo assim, a criatividade não se opõe à inteligência, mas, pelo contrário, corresponde a um nível mais elevado dela. (LANDAU, 2002, p. 23).

No entanto, todo o acervo teórico e metodológico sobre altas habilidades/superdotação não é objeto de estudo da escola e dos seus profissionais. Existe uma lacuna na formação docente que não oferece as ferramentas necessárias na identificação desse público e nem possibilita o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que seja desafiador. O desconhecimento contribui para reforçar a criação de uma série de conceitos equivocados, invisibilizando ainda mais essas especificidades no cotidiano escolar. Por isso, a ação educacional voltada para esse educando perpassa, imediatamente, pela formação docente, fazendo-se necessária a oferta de curso de especialização na área e a inserção da temática nos currículos dos cursos de graduação, especialmente nos cursos de Licenciatura, para que os professores possam reconhecer e estimular o potencial intelectual desse sujeito.

Ao ultrapassar a barreira da formação do professor, é preciso identificar os estudantes com Altas Habilidades e Superdotação nas salas de aula. Por isso, antes de lançar qualquer proposta para o AEE, algumas indagações precisam ser feitas:

- Como manifestam os seus talentos?
- Quais são os sinais e comportamentos indicadores da presença de altas habilidades ou superdotação?
- Que subsídios teóricos e metodológicos o professor pode utilizar na identificação desses estudantes?

Considerando essas questões, a ação pedagógica voltada para os estudantes com altas habilidades/superdotação precisa ser realizada dentro da sala comum ou regular, bem como nos outros espaços da escola: no pátio, na quadra, na biblioteca, na sala da direção, na coordenação, nos laboratórios de informática, no de ciências, na sala de dança, ou até mesmo

nos seus muros ou fora deles, para que esses educandos possam ser identificados e captados em suas potencialidades e capacidades.

Somente com o investimento na formação dos profissionais para a identificação da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação a escola poderá, de fato, proceder com a intervenção pedagógica que intenciona desenvolver os talentos, assim como promover a descoberta de outros prováveis talentos de que o estudante dispõe, visto que é na interação que a inteligência se manifesta. Desse modo, sugere-se:

- adequações Curriculares;
- enriquecimento dos conteúdos curriculares;
- adaptações curriculares – relacionar as atividades suplementares com atividades do currículo regular no programa de atendimento ao aluno superdotado;
- compactação curricular – programa que proporciona reduzir os conteúdos já dominados, aprofundando-se em outros compatíveis com o interesse e o ritmo de aprendizagem desses educandos. Nessa situação a flexibilização curricular é importante para o avanço do estudante;
- enriquecimento extracurricular – refere-se à suplementação do currículo, à promoção do aumento das experiências de aprendizagem e a uma maior complexidade do conhecimento por meio da participação dos estudantes também em programas desenvolvidos por Institutos de Ensino Superior, Instituições profissionalizantes, intercâmbios acadêmicos e culturais etc.

5.5 ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM AS MODALIDADES DE ENSINO

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todas as etapas de ensino. O referido documento destaca ainda que ela abrange também as modalidades de Educação de jovens e adultos, profissional, indígena, do campo e quilombola. Essa orientação ganha relevância na medida em que se constitui num dos princípios a ser

considerados pelos sistemas de ensino para que possam viabilizar a Educação Inclusiva daqueles que, historicamente, foram mantidos nas fronteiras sociais e do campo dos direitos.

Numa visão monolítica sobre o público da Educação Especial, a tendência é entender esses sujeitos apenas pelo viés da deficiência e, na melhor das hipóteses, dos processos diferenciados de aprendizagem, reduzindo-os aos critérios de classificação e categorização que têm apenas o parâmetro do déficit e do que é diferente da norma constituída hegemonicamente. Essa perspectiva não leva em consideração que se trata de pessoas, datadas e situadas num contexto social, histórico e político, marcadas por vivências singulares, processos peculiares de identificação, múltiplas culturas, diferentes trajetórias escolares e de vida, saberes e valores próprios. Todos esses aspectos tornam-se referências na construção de sua subjetividade e delinham as suas formas de ser e estar no mundo.

As reflexões sob essa perspectiva apontam para questões importantes relacionadas ao contexto da Educação de Jovens Adultos, profissional, indígena, do campo e quilombola, enquanto espaço de negociação de conflitos gerados nas experiências com diferentes formas de exclusão e desumanização e que são potencializadas quando são localizadas na rota das representações sobre a deficiência como produtora de desvantagem social. Nesse caso, o empreendimento numa educação que esteja alinhada com a garantia dos direitos humanísticos é profícuo à medida que se aproxima dos sujeitos e reconhece as suas identidades e diferenças, amalgamadas nas suas formas e estilos de aprendizagem. Nesse sentido, a ação pedagógica precisa ser estabelecida numa relação de cumplicidade no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo os instrumentos sociais, culturais e pedagógicos nos quais esses estudantes se reconheçam e mobilizem-se na conquista da emancipação, traduzida na ação cotidiana e diária de buscar no espaço escolar as ferramentas para o seu empoderamento e, assim, conquistar o que lhes foi negado na história: a língua, as crenças, a infância, a escola, o trabalho, o lazer, a convivência, a saúde, o mundo tecnológico, enfim, a cidadania.

Desse modo, quando se busca a articulação entre as diferentes modalidades de Educação com o campo da Educação Especial, estão se multiplicando as vias que estabelecem a intercessão entre os direitos, as ações afirmativas e de reparação, a inclusão social e a inserção no mundo do trabalho. Por outro lado, o viés das diferenças socioculturais tomado na oferta do Atendimento Educacional Especializado destinado aos povos indígenas, surdos e quilombolas, aos meninos e meninas, jovens e adultos do campo e da zona urbana é um caminho para assegurar a inclusão educacional dessas pessoas.

5.6 FORMAÇÃO INICIAL DO ESTUDANTE PARA O TRABALHO

Ao tratarmos da Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, levantamos uma preocupação com a formação para o trabalho dos estudantes que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e limitações no desenvolvimento intelectual relacionadas às deficiências, uma vez que o déficit cognitivo pode impedi-lo de avançar na escolaridade. Isto exige do sistema educacional a busca de alternativas para a sua profissionalização, principalmente nos casos daqueles estudantes que possuem deficiência intelectual ou deficiência múltipla.

Neste sentido, Carvalho (2006) esboça uma preocupação que ainda é comum entre os profissionais que atuam com o público-alvo da Educação Especial, levantando o seguinte questionamento: “Qual será o percurso educacional daqueles alunos inseridos nas turmas do ensino regular, caso não tenham adquirido as habilidades necessárias para frequentar o Ensino Médio, propedêutico ou técnico?” (CARVALHO, 2006, p. 93).

A educação profissional do estudante com necessidades educacionais especiais é tratada no **Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia** como um direito que deve efetivar-se nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino, públicas ou privadas, por meio de adequações e apoio em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, viabilizando o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial/inclusiva aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico.

No entanto, o questionamento levantado por Carvalho (2006) é pertinente uma vez que, mesmo com as orientações presentes nas Diretrizes Nacionais, muitos estudantes com deficiência encontram-se fora da escola e apenas matriculados nos Centros de Apoio Pedagógico Especializados “na condição de “eternos” alunos” (CARVALHO, 2006), sem que esses espaços assegurem a sua profissionalização. Nesse sentido, o CEEBA³³, enquanto unidade de ensino da rede estadual, desde a sua criação, desenvolve ações modestas de qualificação profissional (cursos de Horta e Jardinagem, Serviços Gerais, Empacotador, Serigrafia, Panificação e outros), precisando de apoio para que as suas ações, no contexto do mundo do trabalho, possam ser ampliadas.

³³ CEEBA – Centro de Educação Especial da Bahia, unidade de ensino vinculada a Secretaria da Educação, criada em 1992.

As dificuldades encontradas pelo CEEBA e outros Centros que desejam investir na qualificação profissional dos estudantes público-alvo da educação especial, estejam ou não frequentando uma escola regular, podem ser minimizadas ou solucionadas à medida que, no próprio órgão central da Secretaria da Educação do Estado, sejam delineadas ações conjuntas entre a Coordenação de Educação Inclusiva e a Superintendência de Educação Profissional, com o objetivo de ofertar condições de acesso e permanência do estudante em seus programas, inclusive realizando investimentos também na organização de serviços de oficinas pedagógicas pré-profissionais, voltadas, porque não, exclusivamente para a pessoa com deficiência, conforme possibilidades abertas pelo Parecer CNE/CEB nº 17/2001, página 28³⁴, que trata das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Ratificando o que está posto, é importante destacar o que apresenta o Artigo 17 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que diz:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, 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 do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Ainda que as escolas sejam autônomas para a elaboração de seus projetos político-pedagógicos, devem inspirar-se no plano de ação elaborado pela Secretaria da Educação à qual pertencem. Desse modo, faz-se necessário:

1. Um plano de trabalho integrado entre a Superintendência de Educação Profissional e a Superintendência da Educação Básica, através da Coordenação de

³⁴ Parecer que trata das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Abre possibilidades para que a educação profissional seja ofertada em escolas especiais quando se esgotam os recursos da rede regular ou quando o aluno requer auxílios especiais.

Educação Inclusiva no sentido de serem definidas ações mais contundentes de apoio ao seu público-alvo para:

- a) o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência e TGD na educação profissional;
- b) implantação de cursos técnicos nos Centros de Apoio Pedagógicos Especializados e nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas;
- c) realização de estudos e pesquisas em relação aos Eixos Tecnológicos que possibilitem a criação de cursos técnicos que atendam as necessidades e demandas desse público;
- d) estabelecer parcerias entre os CAPE e as instituições de formação profissional, através da prestação de assessoria técnica pedagógica na área da Educação Inclusiva para a identificação das habilidades laborais dos seus estudantes, definição de metodologias e orientação na realização de cursos propostos, bem como na obtenção de recomendações na organização das Oficinas Pedagógicas para o trabalho;
- e) viabilização do acesso do público da Educação Especial/inclusiva aos benefícios do PRONATEC, numa parceria com os CAPE.

2. Ações de parceria com a Secretaria de Trabalho Emprego e Renda e Esporte (SETRE), para implantação de um Centro de Profissionalização Inclusivo com o objetivo de oferecer formação, qualificação e inserção da pessoa com deficiência e TGD ao mundo do trabalho.

A educação profissional para os estudantes da Educação Inclusiva é uma questão inadiável, se pretendemos eliminar o discurso dos empresários que alegam buscar atender ao que estabelece a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, art. 93³⁵ (FÁVERO, 2007, p.129), mas

³⁵Art. 93: a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas com deficiência, na seguinte proporção: até 200 funcionários 2%; de 201 a 500 funcionários 3%; de 501 a 1000 funcionários 4%; e a partir de 1001 funcionários 5%.

não encontram pessoas com deficiência qualificadas para preencher as vagas que são disponibilizadas em suas empresas.

A criação de políticas nessa área exige investimentos na formação específica de profissionais da educação, de modo que as pessoas com deficiências e TGD sejam concebidas também como sujeitos com potencialidades para o mundo do trabalho.

5.7 AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

As experiências educacionais inclusivas manifestam nos professores inquietações em relação à prática pedagógica com os estudantes público-alvo da Educação Especial, mais especificamente no que se refere aos procedimentos de avaliar, promover e certificar.

A inquietação se sobressai em relação aos estudantes com deficiência intelectual, múltipla deficiência e TGD, visto que, para aqueles que possuem deficiência visual e surdez sem comprometimento intelectual a exigência é que, no processo avaliativo, sejam ofertados instrumentos de avaliação acessíveis aos sistemas de comunicação deles: Braille e Libras, respectivamente. No caso do estudante surdo, a Língua Portuguesa deve ser tratada pedagogicamente como segunda língua, implicando, desse modo, que a sua avaliação seja diferenciada, respaldando-se nos processos de produção escrita similares ao de um estrangeiro.

Sendo assim, o mais importante é o professor ter consciência de que o processo avaliativo de qualquer estudante se constitui de vários momentos, diversas formas e com a utilização de vários instrumentos. Ter o hábito de observar e fazer registros do desempenho dos estudantes, no que se refere à realização das atividades em sala de aula, apresentação de pesquisas extraclasse e a interação com os colegas na turma podem compor o processo de avaliação formativo desenvolvido pelo professor. No entanto, ainda existem muitas escolas (na rede estadual é quase unânime) que reservam uma semana em cada unidade letiva para aplicação do instrumento “prova” como se este fosse o instrumento mais importante no processo avaliativo do estudante. Valorizar este instrumento em detrimento das outras formas de avaliar é fortalecer os mecanismos de produção de desigualdades e condenar os estudantes que tem deficiência e Transtorno Global de Desenvolvimento ao fracasso, utilizando-se do

discurso de que eles não têm condições de sucessos, enquanto, na verdade, lhes foram negadas as oportunidades de mostrarem o que aprenderam.

Os professores de AEE costumam relatar em reuniões pedagógicas com os seus pares que, infelizmente, verificam no espaço escolar a atribuição de notas graciosas e a promoção de alunos com deficiências, mesmo quando eles não demonstram aprendizagem. Essa forma de agir é interpretada como uma atitude de exclusão, assistencialista, piedosa ou até mesmo de descaso. Assim, a avaliação da aprendizagem que sempre é tema de discussão nas escolas torna-se um processo mais complexo com a proposta de inclusão dos estudantes da Educação Especial, visto que a orientação é que os professores concebam o processo avaliativo como contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, de modo que as escolas não promovam o estudante tendo como critério apenas a deficiência, sem lhe oferecer condições de aprendizagem e deixando de considerar o desenvolvimento singular de cada indivíduo. Outro ponto a considerar é que o processo avaliativo é de responsabilidade do professor da disciplina e não do professor de AEE, que, neste caso, tem a atribuição de orientar o docente da classe comum neste processo.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 dedica um capítulo à Educação Especial, atitude considerada louvável numa época em que as discussões sobre escola inclusiva no Brasil ainda não eram apreciadas com muito fervor. No artigo 59, inciso II, a LDB preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar a

[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, 1996).

A terminalidade é uma certificação específica de conclusão de Ensino Fundamental e deve ser conferida em caso de estudantes com deficiência intelectual, múltipla ou TGD que não conseguem fazer a finalização deste nível de ensino atingindo os resultados exigidos no Artigo 32 (pleno domínio da leitura, escrita e cálculo), da LDB nº 9394/96, ainda que tenham recebido os apoios específicos necessários. Neste sentido é que a certificação da terminalidade difere-se da conclusão que comumente ocorre nas unidades escolares. Por outro lado, possibilita a identificação do nível de conhecimento alcançado pelo estudante e, “em tese, novas alternativas educacionais, como previsto em lei” (MENDES; LIMA, 2011, p. 3).

Existe uma preocupação dos sistemas de ensino estaduais e municipais em regulamentar a terminalidade, embora esse direito esteja assegurado em uma Lei maior que define as diretrizes e bases da educação nacional, levando a concluir que, por ser uma tomada de decisão complexa e bastante criteriosa, a dificuldade encontra-se em operacionalizar o que já estabelece o diploma legal e nem tanto em elaborar outro documento que dê legalidade à questão, ou seja, a dificuldade está em estabelecer instrumentos que validem essa tomada de decisão nas escolas, constituindo-se numa barreira para expedição da Certificação de Terminalidade.

Algumas secretarias estaduais e municipais de educação conseguiram ultrapassar essa barreira e definiram critérios de operacionalização, estruturando fichas e formulários para avaliação com fins de certificar o público-alvo da Educação Especial/Inclusiva que necessita desta adaptação para conclusão do ensino fundamental.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), também trata do assunto. Na Bahia, a Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE nº 79/2009, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, ratifica, em seu Artigo 9º, a terminalidade específica, definindo no § 2º que compete à Secretaria da Educação “orientar, acompanhar e aprovar os procedimentos dos casos de certificação da terminalidade específica, emitidos pela escola”. Também acrescenta, no Artigo 10, os documentos e procedimentos para validação desta modalidade de certificação.

Art. 10. A certificação específica de que trata o artigo anterior deve constar de histórico escolar que apresente, de forma descritiva, o conhecimento apropriado pelo educando, as habilidades e competências, a partir de relatório circunstanciado, que seja fundamentado:

- I - na avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional para o educando;
- II - no tempo de permanência na etapa do curso;
- III - nos processos de aprendizagem funcionais, da vida prática e da convivência social; e
- IV - no nível de aprendizado da leitura, escrita e cálculo.

Parágrafo único. As escolas deverão manter arquivo com documentação que comprove a regularidade da vida escolar do educando, inclusive para efeito de controle, pelo sistema de ensino.

Assim, para a elaboração de instrumentos que corroborem a expedição da certificação de terminalidade, é preciso primeiro considerar a oportunidade temporal dada ao estudante

para a conclusão do ensino fundamental, que, atualmente, está alicerçado em 09 (nove) anos, e as adaptações/flexibilizações curriculares que lhes foram oferecidas frente à deficiência que possui. Respeitados esses aspectos, se o estudante não responder positivamente à leitura, à escrita e aos cálculos, recomenda-se providenciar os seguintes documentos para expedição da certificação:

- 1) Documento Individual de aprendizagem – relatórios descritivos situando os apoios ofertados ao estudante, no que se refere aos conteúdos e objetivos, estratégias de aprendizagem e recursos utilizados, processo avaliativo, enfim, tudo que lhe foi oferecido em cada ano cursado da sua trajetória educacional.
- 2) Avaliação Multidisciplinar – relatórios de avaliações realizadas por profissionais de outras áreas, conforme a necessidade do estudante.
- 3) Avaliação Pedagógica – relatório descritivo constando dados da avaliação pedagógica realizada pelo professor de AEE e/ou psicopedagogo; dados das fichas de avaliação ou outros relatórios de acompanhamento do desempenho do estudante, fornecidos pelo professor da classe comum e professor de AEE. As avaliações além dos aspectos relativos ao nível de aprendizado devem destacar aspectos de convivência social e de independência para atividades de rotina, ou seja, vida autônoma;
- 4) Histórico Escolar com a ressalva da situação de deficiência e referência à LDB nº 9394/96, à Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e à Resolução CEE/BA nº 79/2009, com os respectivos artigos que oficializam essa ação, constando também a indicação de novas alternativas educacionais. Todos estes registros devem constar no campo “Observação”.

Cabe ressaltar que a certificação de terminalidade só pode ser expedida com base nas diretrizes do projeto pedagógico da escola e após decisão coletiva, tomada em reunião específica realizada para análise da situação, com a participação dos professores da classe comum e de AEE que acompanharam o estudante pelo menos em parte da sua trajetória escolar, gestor escolar, coordenador pedagógico, pais ou responsáveis. Os modelos de roteiros para elaboração dos relatórios e fichas, necessários para compor a documentação que valide a terminalidade constam como anexos nestas *Diretrizes* e foram produzidos pela Secretaria do Estado de São Paulo.

Vale ressaltar que, para o estudante com altas habilidades/superdotação, a aceleração é uma possibilidade para atender às suas especificidades educacionais. De acordo com Sabatella e Cupertino (2007), a aceleração é uma estratégia que visa a flexibilizar sistemas educacionais muito rigorosos, propiciando ao aluno avançar etapas da formação regulamentar. Sob esta perspectiva, ela pode ser feita pela aceitação precoce do aluno na escola, pela isenção de cursos ou pela disponibilização de programas de estudos acelerados, flexíveis quanto ao ritmo, trabalhos e/ou áreas de conhecimento. Maia-Pinto e Fleith (2013) sugerem que, além do adiantamento de séries, existem distintas formas de aceleração. Como exemplo as autoras citam, dentre outras, a aceleração somente em um tema, que representa o avanço em certo conteúdo que o aluno demonstre domínio significativo.

No que concerne à instância da Secretaria de Educação do Estado da Bahia para encaminhamento do processo de aceleração do estudante com altas habilidades/superdotação o setor responsável é a Coordenação de Legalização e Orientação Escolar – CLO. Esta coordenação deverá solicitar ao requerente os documentos necessários ao andamento do processo. Os documentos mencionados devem incluir, dentre outros, laudos comprobatórios da capacidade intelectual acima da média do aluno, fornecidos por professores especializados na área de altas habilidades/superdotação. Além disso, é recomendável anexar aos documentos mencionados, o laudo psicológico comprovando que o estado emocional do aluno apresenta compatibilidade com o processo de aceleração, além de pareceres dos professores favoráveis à aceleração de série do educando requerente.

Por fim, é importante chamar à atenção para necessidade de se ter cautela frente a uma definição em relação à vida escolar do estudante, de modo que a oficialização da expedição da certificação venha a ser a abertura de novas possibilidades para que o educando com deficiência, TGD ou superdotação/altas habilidades possa trilhar outros caminhos educacionais e não venha a ser um instrumento de discriminação ou uma barreira para o desenvolvimento pleno do seu potencial acadêmico.

6 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem os seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria história individual e da história coletiva em curso. (NÓVOA, 1997, p. 109).

Com o advento da inclusão educacional, a escola regular tomou nova forma. Se antes a Educação Especial era aquela que desenvolvia o seu percurso distante da educação geral, de forma paralela, hoje ela significa uma educação básica e geral, a ser desenvolvida dentro da escola comum, na qual o seu público (estudantes com deficiência, TGD e superdotação/altas habilidades) está inserido, ocupando o mesmo espaço dos demais. Por outro lado, a presença desses diversos impõe a necessidade de se desenvolverem práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades peculiares, que utilizem sistemas linguísticos, códigos próprios e deem acesso a materiais e equipamentos específicos e necessários para a sua aprendizagem. Daí uma nova realidade é imputada ao professor contemporâneo: educar na diferença, que passa a ser uma prerrogativa da tarefa docente em tempos em que o território escolar está povoado por diferentes grupos sócio-culturais.

Mas este desafio não foi problematizado nas Instituições de Ensino Superior que oferecem currículos voltados para a educação comum. Observa-se que essas agências educacionais ainda não encontraram o caminho para desenvolverem as habilidades, competências, conhecimentos e saberes necessários para uma formação do educador que abrigue e medeie a aprendizagem daqueles que apresentam padrões e estilos de aprendizagem que escapam da norma. Assim as concepções e práticas docentes são formadas, e “tudo aquilo que não corresponde a esta forma de pensar e sentir torna-se invisível, estranho, marginal ou intolerável” (ANDRADE, 2009, p. 78). Nessa lógica linear, o discurso da formação está voltado para um perfil de professor que seja capaz de atuar na educação básica e educar todos os cidadãos, independente de suas diferenças, seguindo o mesmo princípio do currículo hegemônico universal. Arroyo (2008, p. 12) explica muito bem esta contradição:

Parte-se sempre da ideia de organizar um currículo que os capacite para lecionar em qualquer escola, seja da cidade ou do campo, das periferias urbanas, seja para indígenas ou jovens e adultos. Os coletivos diversos seriam vistos como destinatários de última hora de um projeto comum de educação básica, conseqüentemente projeto único de docência e de formação. A diversidade tende a ser secundarizada. O que é visto como universal, comum e único é determinante.

Nesta perspectiva, os programas de formação docente são construídos seguindo um modelo único de concepção de homem, de processos de ensino-aprendizagem, de escola, de sociedade e de cultura, nos quais os educadores são preparados, na melhor das hipóteses, para efetuarem algumas adaptações curriculares e “arranjos” pedagógicos, numa tentativa de encaixar todos os sujeitos numa mesma forma. Este modelo de formação não responde aos novos rumos educacionais, impostos pelo processo inclusivo escolar.

Como forma de avançar em direção a uma política de formação para a diversidade, foram originadas um conjunto de documentos legais que aponta para as características da formação docente e as suas novas atribuições para atuar numa proposta educacional inclusiva. Desse modo, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no seu art. 18, define:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles 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 especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Nesse sentido, a LDB, em seu- artigo 61, parágrafo único, sinaliza para os contornos da formação do professor contemporâneo:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Quanto à formação específica para atuar com estudantes da Educação Especial, os profissionais em educação deverão apresentar certificação de instituições reconhecidas pelo poder público em programas de formação pedagógica que oportunizem a construção de conhecimentos voltados às práticas educacionais inclusivas e que proporcionem ao educador o conhecimento sobre o desenvolvimento psicossocial, linguístico, cultural e cognitivo de seus estudantes.

As temáticas abordadas devem atender às demandas e desafios da educação geral e das específicas de estudantes público-alvo da Educação Especial, em contextos e espaços complexos e dinâmicos de ensino e aprendizagem.

As formas de formação continuada poderão acontecer das seguintes maneiras:

- I. Curso 100% presencial, com carga horária mínima de 120 horas/aulas.
- II. Curso de educação a distância, em instituições regulares, que contenha no mínimo 30% de aulas práticas.
- III. Formação Modular Certificada com no mínimo 30% de aulas práticas.
- IV. Capacitação em serviço sistematizada e certificada por instituições dos governos federal, estadual e municipal voltadas para essa finalidade e que

contemple os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes da Educação Especial.

Conforme foi exposto, a legislação orienta e determina os enfoques e os eixos para a formação docente para atender à demanda do público da Educação Especial. No entanto, precisamos buscar formas, meios, instrumentos e recursos para a viabilização da formação inicial e continuada, alicerçada no novo desafio de educar na diferença e, assim, fincar no espaço escolar um dos pilares para a efetivação da inclusão educacional de todos os estudantes, inclusive daqueles que têm deficiência, TGD, Superdotação e Altas Habilidades.

Apesar da legislação assegurar, desde 2001 (Resolução CNE/CEB nº 2), orientações acerca da formação docente, no contexto contemporâneo, verificamos ainda narrativas de docentes justificando que se consideram despreparados para atuar com a diversidade humana. Isto nos leva a crê que: ou a legislação não está sendo devidamente cumprida ou ainda permanece uma invisibilidade generalizada por parte dos sistemas de ensino, no que tange a garantir o direito inegociável à educação dos estudantes público-alvo da educação especial.

Com o objetivo de mudar essa realidade, os cursos de formação docente (inicial e continuada), promovidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia deve reservar da carga horária total prevista, o mínimo de 10 (dez) horas/aulas, para a abordagem de conteúdos voltados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

7 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

Educação é um processo para o qual convergem inúmeras variáveis, inclusive a motivação de cada um de nós, somada à crença de que somos agentes de mudança, de que a educação é, também, um ato político, do qual somos co-participantes em busca do exercício da cidadania plena de todos os nossos alunos. (CARVALHO, 2006, p. 157).

Em uma escola ensina-se e aprende-se, transmitem-se ou constroem-se conhecimentos a partir das interações entre profissionais e educandos. Com a inclusão na escola comum do público da Educação Especial, é atribuída à comunidade escolar a responsabilidade de desenvolver habilidades e competências para lidar com as contingências educacionais emergidas das diferenças presentes de forma mais explícita nesse ambiente.

De acordo com o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia – Lei 8.261/2002 –, fazem parte do seu quadro os “servidores que exerçam atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência, incluídas as de direção, planejamento, administração escolar e coordenação pedagógica” (art. 4º), constituindo-se, portanto, dos cargos de professor e coordenador pedagógico. Pensando na organização institucional para a Educação Inclusiva, é preciso destacar que, além dos cargos referenciados, faz-se necessária a presença de servidores com funções e atribuições peculiares para atender às especificidades dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Desse modo, o quadro do magistério do Ensino Fundamental e Médio demanda uma atualização para garantir também a atuação do **Técnico de Educação Especial**.

O Técnico de Educação Inclusiva é o servidor que exerce uma função técnica e pedagógica de apoio ao processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial. Ocupam esse cargo os seguintes profissionais: Instrutor de Libras, Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português, Guia/Intérprete de Libras/Português, Instrutor Mediador, Brailleista Transcritor, Brailleista Revisor e o Profissional de Apoio Escolar.

O provimento desse cargo deverá estar em consonância com o Estatuto do Magistério, que determina o acesso através de concurso público de provas e título. O mesmo se aplica em relação à jornada de trabalho e extensão/redução de carga horária.

Por conseguinte, para que o trabalho do professor, do coordenador pedagógico e do técnico de Educação Inclusiva seja viabilizado numa ação conjunta e eficiente, recomenda-se priorizar uma jornada de trabalho de 40 horas, pois esses atores, atuando em instâncias e cenários diferentes, precisam exercer suas atividades de forma integrada e colaborativa, tendo as mesmas responsabilidades de dar respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes a serem atendidos pela Educação Especial. A carga horária do professor deverá ser cumprida segundo documento específico expedido pelo setor competente da Secretaria da Educação, que definirá o quantitativo de horas da regência e da Atividade Complementar – AC (estudo, pesquisa, planejamento, confecção de material didático pedagógico, reuniões e eventos pedagógicos). O mesmo se aplica para os profissionais que compõem o cargo de Técnico da Educação Especial.

Visando uma melhor compreensão da dinâmica de trabalho desses profissionais na Educação Especial, é importante destacar as diferentes funções no serviço de apoio à inclusão.

7.1 PROFESSOR

O professor na função de docência é o servidor que atua na unidade escolar, sendo o responsável direto pelo fazer pedagógico, uma vez que ele é o mediador das interações entre os estudantes e desses com o objeto de conhecimento. Podem exercer suas atividades profissionais na classe comum, na Sala de Recursos Multifuncionais, em escola/classe bilíngue, em classe hospitalar, em Centro de Apoio Pedagógico Especializado e em instituição especializada. Quando o professor fizer a opção pela função de gestor escolar deverá afastar-se total ou parcialmente da docência, para ocupar o cargo de diretor ou vice-diretor, respectivamente.

Vale ressaltar que a formação desse profissional deve ser feita em ensino superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidade ou Instituto de Ensino Superior legalmente reconhecidos. O perfil para ocupar o cargo e as suas atribuições constam na Lei nº 8.261/2002, sendo aqui destacadas apenas aquelas específicas na atuação com o público-alvo da Educação Especial.

Nesta perspectiva, o cargo de professor apresenta-se subdividido em funções definidas a seguir:

7.1.1 Gestor Escolar

O gestor escolar poderá atuar na escola comum, no centro de apoio pedagógico especializado, na escola bilíngue e na instituição especializada; por isso, a ele devem ser garantidos conhecimentos sobre conteúdos relacionados à Educação Especial/Inclusiva e ao seu público-alvo, ofertados nos cursos promovidos pela SEC especialmente para o exercício desse cargo.

Os gestores escolares (diretor e vices) são líderes educacionais que trabalham com objetivos definidos para e pela escola. O perfil e as atribuições para os cargos de diretor e vice-diretor das unidades escolares constam na Lei nº 8.261/2002, Estatuto do Magistério Público, artigos 23º, 24º e 25º, nos Decreto nº 11.218 de 18 de Setembro de 2008 e no Decreto nº 13.202, de 19 de Agosto de 2011, que regulamenta o artigo 18 da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispondo sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a serem realizados pela unidade escolar, os requisitos para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-diretor das Escolas Públicas do Estado da Bahia, além de dar outras providências.

Para exercer a função de gestor escolar em escola bilíngue e Centros de Apoio Pedagógico Especializado da rede estadual exige-se, além do que está indicado nos documentos legais supracitados, o seguinte perfil:

- qualificação em Educação Especial/inclusiva e experiência comprovada em pelo menos uma das áreas em que a instituição oferece atendimento educacional especializado;
- no caso de instituições voltadas exclusivamente para estudantes surdos, é exigida a proficiência na Libras.

Esse perfil é indispensável para que o professor possa concorrer, no processo seletivo interno, realizado na instituição educacional em que atua, ao cargo de gestor escolar dos Centros de Apoio Pedagógico Especializados.

Para o exercício do cargo nessas instituições, acrescenta-se às atribuições definidas na Lei 8.261/2002 as seguintes:

- programar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, no atendimento aos estudantes público-alvo de Educação Especial/inclusiva na unidade de ensino;
- fazer constar no PPP da escola ações de promoção da educação inclusiva.

7.1.2 Professor de Classe Comum

É o professor responsável pelo ensino das áreas de conhecimento, ou seja, ministra os conteúdos do programa curricular, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Quando o docente ministra aulas em turmas que apresentam matrícula também do estudante público-alvo da Educação Inclusiva são acrescidas àquelas atribuições estabelecidas no Estatuto do Magistério as seguintes:

- atuar de forma integrada com o coordenador pedagógico e o professor especializado em Educação Especial/inclusiva para a definição de metodologias que viabilizem o acesso do estudante com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao currículo e a sua interação com os colegas;
- organizar, em conjunto com o professor especializado em AEE e com o coordenador pedagógico, as atividades de sala de aula, de modo que o currículo seja acessível a todos os estudantes, inclusive àqueles que são público-alvo da Educação Especial, valorizando, na ação pedagógica, as habilidades e as potencialidades de cada educando;
- desenvolver o seu fazer pedagógico em articulação com os professores especializados e técnicos de Educação Especial, não atribuindo a esses profissionais de apoio a total responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem. A responsabilidade é de todos;
- participar de cursos e/ou eventos da área da Educação Especial.

7.1.3 Professor de Atendimento Especializado

É um profissional com formação em uma das áreas do público da Educação Especial/inclusiva (deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação). Esse professor pode atuar:

a) no AEE com estudantes matriculados na classe regular/comum, nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais, no CAPE e em instituições especializadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) ou particulares. Esse profissional atua com uma abordagem pedagógica diferenciada da oferecida na classe comum, atendendo às especificidades do estudante. No entanto, não é competência do professor de AEE realizar o reforço dos conteúdos das disciplinas básicas do currículo.

b) desenvolvendo serviços educacionais especializados, voltados para as pessoas, público da Educação Especial, já escolarizadas ou não, nos espaços dos CAPE ou das instituições especializadas.

Exige-se ainda que esse profissional tenha o seguinte perfil:

- atender ao que estabelece o artigo 13º do Estatuto de Magistério, no que se refere à formação do professor especializado em Educação Especial;
- no caso de não existir o professor com a formação estabelecida no artigo supracitado, admitir-se-á o docente que apresente comprovação de curso de aperfeiçoamento de carga horária mínima de 120 horas e com pelo menos 30% de atividades práticas na área do público de Educação Especial/inclusiva de sua atuação;
- ter conhecimento e saber usar o Sistema Braille, o soroban e os recursos de tecnologia assistiva, além de conhecimento das técnicas de Orientação e Mobilidade, se for prestar o AEE para alunos com deficiência visual e surdocegueira;
- ter conhecimento e fluência na Língua Brasileira de Sinais, se for prestar AEE para alunos surdos e com surdocegueira;

- ter formação em Letras/Língua Portuguesa ou Letras/Língua estrangeira, com conhecimentos específicos ou curso de formação continuada em metodologia de ensino de Português como segunda língua para surdos para desenvolver o AEE na área da surdez, podendo atuar no ensino fundamental e médio;
- ter Licenciatura e curso de Pós-graduação na Educação de Surdos ou curso de formação continuada em metodologia de ensino de Português como segunda língua para surdos para desenvolver o AEE na área da surdez, podendo atuar no ensino fundamental;
- ter conhecimento e saber usar os recursos pedagógicos e tecnológicos adaptativos e de comunicação aumentativa e alternativa.

As atribuições propostas neste documento para o Professor de Atendimento Especializado (esteja ele atuando ou não no AEE) têm como base aquelas definidas na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo nº 13, que versa sobre a atuação do Professor de Atendimento Educacional Especializado:

- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- organizar o tipo e o número de atendimentos para os estudantes da Educação Especial;
- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;
- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação.

Para o Professor de Apoio Pedagógico Especializado que desenvolve o AEE acrescentam-se as seguintes atribuições:

- 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;
- 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;
- atuar em colaboração com o professor mediador da aprendizagem e Técnicos de Educação Especial;
- atender ao estudante individualmente ou em pequenos grupos, formados por necessidades educacionais semelhantes com duração mínima de 50 minutos até 02 horas/dia. A modalidade do atendimento, a duração e a frequência semanal serão definidas considerando as necessidades específicas do estudante, tendo como base a avaliação diagnóstica e o plano de atendimento elaborado, com a participação do coordenador pedagógico;
- atender, no máximo, 12 (doze) estudantes quando se tratar de atendimentos individuais se o professor tiver uma jornada de trabalho de 40 horas;
- realizar itinerância, sempre que necessário;
- elaborar relatório periodicamente e participar do Conselho de Classe da turma do estudante atendido, emitindo parecer sobre o processo de aprendizagem, focalizando o desempenho deste estudante no AEE.

7.1.4 Professor Mediador da Aprendizagem na Educação Especial

Esse professor atua no apoio pedagógico para atender às necessidades específicas do estudante com paralisia cerebral, deficiência múltipla, com disfunção neuromotora e deficiência intelectual, surdocegueira e/ou transtornos globais do desenvolvimento que demandem uma dinâmica diferenciada, com a indicação descrita e justificada em relatório pedagógico. Esse professor trabalha de forma colaborativa com o professor regente, no espaço da classe comum, realizando mediação com o estudante para que ele tenha acesso ao

currículo, por meio de adequação de material didático pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos, facilitando também o processo de comunicação. O perfil desse profissional está indicado a seguir.

- atender o que estabelece o artigo 13º do Estatuto de Magistério, no que se refere à formação do professor para atuar em Educação Especial;
- no caso de não existir o professor com a formação estabelecida no artigo supracitado, admitir-se-á o docente que apresente comprovação de curso de aperfeiçoamento de carga horária mínima de 120 horas e com pelo menos 30% de atividades práticas na área do público de Educação Especial/inclusiva de sua atuação.

São atribuições específicas desse professor:

- atuar em parceria com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que viabilizem o acesso do estudante da Educação Especial/inclusiva ao currículo e a sua interação com os colegas;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum, dinamizando o processo ensino e aprendizagem para todos os estudantes, sem assumir sozinho a responsabilidade com os estudantes com deficiência e TGD. A docência compartilhada deve ser o fio condutor da ação pedagógica;
- atuar de forma colaborativa, podendo assumir, em alguns momentos, os estudantes sem deficiência da classe inclusiva, de modo que o professor regente possa ter tempo de prestar atenção individualizada ao (s) estudante (s) com deficiência ou TGD;
- promover a interação dos alunos com e sem deficiência;
- desenvolver uma prática colaborativa, de co-ensino com o professor regular, evitando o isolamento do estudante na classe;

- organizar, em conjunto com o professor da classe comum, coordenador pedagógico e professor de AEE, as atividades de sala de aula, de modo que o currículo seja acessível a todos os estudantes, inclusive àqueles que são público-alvo da Educação Especial, valorizando na ação pedagógica as habilidades e as potencialidades deles;
- preparar material específico para uso dos estudantes em sala de aula, com o objetivo de proporcionar acessibilidade aos conteúdos e desenvolvimento da aprendizagem;
- identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos estudantes, tendo em conta a habilidade física e/ou sensorial de cada um;
- promover as condições de inclusão dos estudantes da Educação Especial em todas as atividades da escola;
- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- estabelecer, em conjunto com o professor da classe comum, com o coordenador pedagógico e com o professor de AEE, a avaliação dos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, realizando as adaptações/flexibilizações, numa perspectiva inclusiva;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- participar de AC com professores da classe comum e do Conselho de Classe da turma do estudante a que ele presta atendimento, emitindo parecer sobre o processo de ensino e aprendizagem e o desempenho desse estudante;
- atender até 02 (dois) estudantes numa mesma classe ou de 01(um) a 06 (seis) estudantes em classes distintas da mesma escola, por turno de trabalho. O atendimento em classes distintas caracteriza-se como itinerância e será passível de realização quando os estudantes envolvidos não apresentarem déficits que exijam acompanhamento e assistência sistemática e individualizada. Quando o atendimento for realizado em classes distintas, o professor deverá organizar o seu tempo entre as turmas, acompanhando os estudantes nos conteúdos e atividades que apresentarem maior necessidade de apoio;

- no caso do estudante com TGD, a depender do seu nível de autonomia e de comunicação, a quantidade poderá ser de apenas 01 (um) por turno de trabalho, visto que esse educando geralmente apresenta alterações na linguagem e no processo de socialização, demandando a atuação constante de um mediador que faça uso de diferentes linguagens, dentre elas a comunicação aumentativa e alternativa que proporcionará uma organização e melhor adaptação do educando com este perfil.

As observações a seguir merecem destaque:

- a escola, apresentando registro de matrícula de até 01 (um) estudante com déficits que exijam acompanhamento, assistência sistemática e individualizada para a aprendizagem, deve solicitar ao setor de Programação e Movimentação de Pessoal, quando não houver na própria escola, a locação do professor com o perfil exigido para o exercício da função, apresentando a lista de estudantes a serem atendidos. A autorização para programação de um professor mediador da aprendizagem da Educação Inclusiva na unidade escolar deve ter a anuência da Coordenação de Educação Especial, que analisará a situação e emitirá o seu Parecer para o Setor de Programação e Movimentação de Pessoal.
- A presença do Professor Mediador da Aprendizagem da Educação Inclusiva não dispensa o AEE na própria unidade escolar ou o encaminhamento do aluno para outra unidade escolar do entorno que tem Sala de Recursos Multifuncionais. Na inexistência do AEE em unidade escolar, o estudante deve ser encaminhado para o atendimento no Centro de Apoio Pedagógico Especializado.

7.1.5 Professor de Libras

Profissional responsável pelo ensino da Língua Brasileira de Sinais e dos seus aspectos históricos e culturais. O perfil desse profissional é este:

- Ser, preferencialmente, surdo;
- ter proficiência no uso e no ensino da Libras;
- ter curso superior, com graduação em licenciatura plena em Letras/Libras ou em Letras/Libras e Língua Portuguesa como segunda língua, podendo atuar no ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior;
- ter curso superior, com graduação em licenciatura plena em Letras e Pós-Graduação com Especialização em Libras e/ou certificação do Prolibras³⁶, podendo atuar no ensino fundamental e no ensino médio;
- ter curso superior em Pedagogia em que a Libras e o Português tenham sido línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue; Curso de Pós-Graduação com Especialização em Libras, Especialização em Educação de Surdos e/ou certificação do Prolibras, podendo atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

As atribuições específicas desse profissional são:

- ministrar aulas de Libras, utilizando metodologia de ensino de primeira língua – L1 (quando o público for o nativo da Libras) ou de segunda língua – L2 (quando o público for composto por pessoas que têm como língua materna o Português);
- disseminar o idioma Libras em toda comunidade escolar, através de cursos, oficinas, encontros e outros;
- atuar na escola/classe bilíngue, ensinando a Libras e promovendo a construção de conceitos acadêmicos em Libras;
- atuar na escola regular, SRM, CAPE ou instituição especializada, desenvolvendo o AEE para o estudante surdo, ensinando a Libras e promovendo a construção de conceitos acadêmicos em Libras;
- realizar itinerância, sempre que necessário;

³⁶ Programa Nacional para certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

- participar do estudo de termos técnico-científicos utilizados nas aulas, juntamente com o tradutor/intérprete da Libras e docente especializado na Educação de Surdos e que atua na escola/classe bilíngue, SRM, CAPE ou instituição especializada.

7.1.6 Professor de Orientação e Mobilidade (OM)

É um professor com atuação no CAPE e instituição especializada, responsável em oferecer ao estudante com deficiência visual, surdocegueira e com deficiências múltiplas, informações e técnicas que lhes possibilitem se deslocar de maneira mais segura e independente possível.

Eis o perfil desse professor:

- ser graduado em Pedagogia e/ou outra Licenciatura das demais áreas do conhecimento, preferencialmente em Educação Física;
- ter Pós-Graduação em Educação Especial, deficiência visual e/ou Orientação e Mobilidade. A exigência é a apresentação de certificado de curso de aperfeiçoamento em deficiência visual ou Orientação e Mobilidade com carga horária mínima de 120 horas, com pelo menos 30% de atividades práticas;
- não apresentar deficiência visual ou motora;
- ter disposição para fazer treinamento externo em diversos locais da cidade, no desenvolvimento das aulas práticas;
- atender, no máximo, a 10 estudantes se a sua jornada de trabalho for de 40 horas. O atendimento é realizado individualmente, com duração de 02 (duas) horas/aulas, duas vezes na semana. Quando o estudante inicia o treinamento de rua, com realização de percursos mais longos (para residência, trabalho, escolas, estações de transbordo, *shopping* etc.), o professor de OM deverá reservar 04 (quatro) horas de um turno de trabalho para realizar o treinamento com o aluno, uma ou duas vezes na semana. A duração e a frequência são determinadas pela avaliação, realizada pelo professor de O.M, considerando as necessidades dos estudantes e o plano de atendimento elaborado.

As atribuições específicas do professor de OM são:

- avaliar o estudante para o atendimento de OM, atentando para o interesse do estudante e da família, a idade, as condições físicas, motoras e psicológicas;
- elaborar um planejamento específico para cada estudante;
- desenvolver os atendimentos respeitando as reais condições de cada estudante;
- proporcionar ao estudante o conhecimento dos espaços do Centro de Apoio Pedagógico Especializado, escola ou instituição especializada em que ele estiver frequentando. Caso esteja matriculado em escola regular e em turno oposto frequentar o CAPE, o professor de OM deve atuar de forma itinerante, ministrando as aulas nos dois espaços;
- confeccionar plantas baixas, mapas táteis e maquetes de espaços onde as aulas práticas serão desenvolvidas, possibilitando ao estudante fazer a consulta e exploração de ambientes;
- orientar a família do estudante para que ela possa auxiliar a pessoa com deficiência;
- liberar o estudante para locomoção independente (percursos longos em áreas externas) em acordo com a família.

7.1.7 Professor de Educação Física Adaptada

Trata-se de um professor com atuação no CAPE e em instituição especializada responsável em oferecer atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, respeitando as diferenças individuais e proporcionando o desenvolvimento global desses sujeitos, tornando possível não só o reconhecimento de suas potencialidades, como também, a sua inclusão social (STRAPASSON; CARNIEL, 2007). O perfil desse profissional é o que segue descrito:

- ser licenciado em Educação Física com Pós-Graduação em Educação Especial/inclusiva ou Educação Física Adaptada. Não tendo pós-graduação, será exigido Histórico Escolar comprovando ter cursado a disciplina Educação Física

Adaptada durante a graduação ou então o Curso de Aperfeiçoamento nas áreas da Educação Especial/inclusiva ou Educação Física Adaptada, com carga horária mínima de 120 horas, com pelo menos com 30% de atividades práticas.

São atribuições específicas desse professor:

- dominar noções dos aspectos fisiológicos e clínicos das deficiências;
- identificar as necessidades educacionais de cada estudante por meio de avaliação diagnóstica;
- elaborar Plano de Atendimento de Apoio Pedagógico Especializado, visando à intervenção pedagógica nas áreas do desenvolvimento global e encaminhamentos educacionais necessários;
- produzir e selecionar material didático em vista do trabalho pedagógico a ser realizado;
- orientar o professor de educação física da escola comum para desenvolver atividades físicas e desportivas com os estudantes público-alvo da Educação Especial, promovendo adaptações necessárias;
- facilitar a independência e autonomia dos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como facilitar o processo de inclusão e aceitação em seu grupo social, quando necessário;
- interagir com seus pares, com a equipe escolar como um todo, com a família e com a comunidade, favorecendo a compreensão das características das deficiências;
- utilizar-se das diversas contribuições culturais para facilitar aos estudantes sua compreensão e inserção no mundo, encorajando a auto-superação (CASTRO, 2009);
- realizar itinerância, prestando apoio aos professores de Educação Física da escola regular que apresenta matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, evitando que eles sejam liberados das aulas quando não existe uma indicação

médica para tal. Para esse tipo de atividade o professor com 40 horas pode acompanhar no máximo 12 (doze) estudantes;

- desenvolver práticas desportivas adaptadas;
- realizar intervenções pedagógicas, objetivando melhorar a marcha, o equilíbrio e a postura corporal do estudante.

7.2 COORDENADOR PEDAGÓGICO

O Coordenador pedagógico é o profissional que atua de forma direta com os professores acompanhando a ação pedagógica, de modo que os alunos se apropriem dos conteúdos escolares. Seus espaços de atuação são: a escola comum, a escola bilíngue, o CAPE e a instituição especializada. O perfil e as atribuições para o cargo de Coordenador Pedagógico estão estabelecidos no Estatuto do Magistério, em seus artigos 8º e 10º.

Quando o Coordenador Pedagógico atuar em unidades de ensino que atendam ao público da Educação Especial, é importante a formação continuada para reconhecer as necessidades educacionais específicas dos estudantes, de modo que possa atuar de forma colaborativa com os professores que ministram aulas nas classes inclusivas e com os especializados que atuam no AEE. São atribuições específicas do Coordenador Pedagógico:

- organizar, em conjunto com o professor da classe comum e com o professor do AEE, as atividades de sala de aula, de modo que o currículo seja acessível também ao estudante público alvo da Educação Especial, valorizando, na ação pedagógica, as suas habilidades e as potencialidades;
- estabelecer, em conjunto com o professor da classe comum, com o professor mediador de aprendizagem de Educação Especial/inclusiva e o de AEE, a avaliação do estudante, realizando as adaptações/flexibilizações numa perspectiva inclusiva;
- promover, nos seus espaços de atuação, reuniões pedagógicas e estudos de casos, visando o sucesso escolar dos estudantes da Educação Especial;

- promover a aproximação de todos os profissionais envolvidos no processo ensino e aprendizagem dos estudantes, estejam eles atuando no mesmo espaço escolar ou em unidades de ensino distintas.

7.3 TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os espaços educacionais não se sustentam mais com a presença apenas do Professor e do Coordenador Pedagógico, principalmente depois que foi desencadeado um movimento em favor da educação inclusiva de todos os estudantes. Assim, além do professor e coordenador pedagógico, outros profissionais precisam atuar para que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação sejam atendidos nas suas especificidades e possam avançar na escolaridade. Esses profissionais de apoio à educação inclusiva exercem funções distintas e passam a compor o cargo de Técnico em Educação Especial.

Para atuar nesse Cargo, a depender da função, exige-se que o profissional tenha formação no ensino superior e, em alguns casos, aceita-se que a escolaridade seja efetivada até o nível médio, sendo indispensável à comprovação de complementação de curso e qualificação na área específica de atuação.

Os profissionais que ocupam o cargo de Técnicos da Educação Inclusiva (Instrutor de Libras, Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português, Guia/Intérprete de Libras/Português, Instrutor Mediador, Brailista Transcritor, Brailista Revisor e Profissional de Apoio Escolar) atuam em escolas regulares (na classe comum e sala de recursos multifuncionais), em escolas/classes bilíngues, em Centros de Apoios Pedagógicos Especializados e em Instituições Especializadas, sendo assim caracterizados:

7.3.1 Instrutor de Libras

Esse profissional é responsável pela instrução da Libras e dos seus aspectos históricos e culturais para o estudante surdo e comunidade escolar. Seu perfil:

- ser, preferencialmente, surdo;
- ter proficiência no uso e metodologia de ensino da Libras;

- ter no mínimo o ensino médio, com formação em curso de educação profissional, formação continuada ou certificação do Prolibras para o ensino da Libras, promovido pelo MEC, podendo atuar na educação básica.

São atribuições específicas do Instrutor de Libras:

- oferecer instrução em Libras, utilizando metodologia de ensino de primeira língua – L1 (quando o público for o nativo da Libras) ou de segunda língua – L2 (quando for para as pessoas que tem o Português, como língua materna);
- atuar na Escola/Classe Bilíngue, desenvolvendo os conhecimentos teóricos e práticos sobre a Libras e promovendo a construção de conceitos acadêmicos em língua de sinais;
- atuar na SRM, no CAPE ou em instituição especializada, realizando o AEE para o estudante surdo, desenvolvendo os conhecimentos teóricos e práticos sobre a Libras e promovendo a construção de conceitos acadêmicos em Libras;
- disseminar a Libras e a cultura surda, servindo como referência na construção da identidade do estudante surdo;
- participar de reuniões de planejamento com os professores regentes e de estudo de termos técnico-científicos utilizados nas aulas, juntamente com o tradutor/intérprete da Libras e docente especializado na Educação de Surdos e que atua na SRM;
- realizar e cumprir plano de trabalho e de aula, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- realizar itinerância, sempre que necessário;
- elaborar relatório de avaliação, segundo a proposta do estabelecimento de ensino;
- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

7.3.2 Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português³⁷

É o profissional responsável para fazer a tradução e interpretação consecutiva e simultânea da Libras/Português. De acordo com Araújo (2013, p. 37) “o IE³⁸ irá mediar a relação do(s) aluno(s) surdo(s) com a realidade em que este está inserido, proporcionando a comunicação deste com seus professores, colegas, funcionários da escola, enfim, com toda a comunidade escolar.”

Nesse sentido, a sua atuação é fundamental para acessibilidade do conhecimento acadêmico e a interação do estudante surdo usuário da língua de sinais, inserido nas classes regulares, compostas também por aluno (s) nativo (s) da Língua Portuguesa. Seu trabalho é indispensável também em sala de aula composta apenas por alunos surdos quando o professor, usuário da Língua Portuguesa, não tiver fluência na Libras para ministrar a sua disciplina.

O Perfil do intérprete, conforme estabelece o Capítulo V, do Decreto nº 5626/2005, é este:

- ser ouvinte, fluente na Libras e na Língua Portuguesa, apresentando amplo conhecimento dos aspectos linguísticos, polissêmicos, da diversidade de sentidos, dos aspectos culturais de ambas as línguas, bem como da temática abordada na situação comunicativa;
- ter curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa, podendo atuar em todos os níveis de ensino;
- ter curso superior e aprovação em exame de proficiência em tradução e interpretação da Libras/Português³⁹, promovido pelo MEC, podendo atuar no Ensino Médio e de educação superior;
- ter o Ensino Médio, aprovação em exame de proficiência em tradução e interpretação da Libras/Português⁴⁰ promovido pelo MEC e/ou Curso de educação

³⁷A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

³⁸ Intérprete Educacional.

³⁹ Realizado pelo Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – Prolibras.

profissional, extensão universitária ou formação continuada em Tradução/Interpretação em Libras, podendo atuar na Educação Básica;

- exercer a função técnico-pedagógica. O profissional que dispor de 20 horas só poderá atuar em uma turma que possua alunos surdos e ouvintes ou numa turma formada apenas de surdos e que o professor não seja bilíngue, visto que a presença constante do tradutor/intérprete é fundamental para interação e acessibilidade ao conhecimento do aluno surdo.

Em se tratando do perfil desses profissionais, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.146/2015) traz no art. 28º, §2º, incisos I e II, 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;

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.

São atribuições específicas desse profissional:

- traduzir/interpretar para a Libras as aulas ministradas em Língua Portuguesa e as interações verbais ocorridas na sala de aula;
- traduzir/interpretar para a Língua Portuguesa os posicionamentos e questionamentos do/da estudante surdo/surda nas aulas;
- intermediar o processo de ensino e aprendizagem, entre o estudante surdo e o professor, usuário da Língua Portuguesa;
- traduzir/interpretar Libras/Língua Portuguesa durante os eventos formativos (seminários, palestras, excursões, visitas e outros) e culturais ocorridos na escola ou em outros espaços que a unidade escolar e seus alunos surdos estejam participando;
- participar do planejamento dos professores que atuam na sala de aula, na qual é realizada a tradução/interpretação para tomar conhecimento sobre a temática que

será desenvolvida pelo docente e contribuir na escolha das estratégias e do material didático a serem utilizados, tendo como base a Pedagogia Surda;

- participar do estudo de termos técnico-científicos utilizados nas aulas, juntamente com o surdo, o professor/instrutor de Libras e o docente especializado na Educação de Surdos e que atua na SRM;
- realizar itinerância, sempre que necessário.

7.3.3 Guia/Intérprete Libras/Português

Profissional mediador responsável pela acessibilidade do estudante surdocego ao espaço escolar e ao conhecimento sócio-cultural e acadêmico, proporcionando-lhe independência e autonomia. A atuação deste profissional é recomendada quando o educando surdocego já estiver constituído linguagem. São requisitos que constituem seu perfil:

- ser fluente na Libras;
- ter domínio de técnicas de interpretação, transliteração⁴¹ e comunicação diversas;
- ter curso superior e especialização em Educação de Surdocego, podendo atuar na Educação Básica;
- ter, no mínimo, Ensino Médio e curso de educação profissional, extensão universitária ou formação continuada em Guia-interpretação, podendo atuar na Educação Básica;
- exercer a função técnico-pedagógica. O profissional que dispor apenas de 20 horas só poderá atuar com até dois estudantes surdocegos, visto que a presença constante do guia/intérprete é fundamental para interação e acessibilidade deste estudante. Destaque-se que, conforme a condição comunicativa e o nível de dependência do estudante, o atendimento deverá ser individualizado.

São atribuições específicas:

⁴¹ É a transmissão de uma mesma língua, utilizando diferentes técnicas e canais sensoriais diversos.

- mediar a interação do estudante surdocego com o ambiente, objetos e pessoas, promovendo o conhecimento do seu espaço sócio-cultural e a ampliação da sua comunicação, a fim de favorecer a construção de sua independência e autonomia;
- adequar o ambiente educacional, tornando-o acessível ao educando surdocego;
- solicitar a avaliação da habilidade motora, do potencial residual visual e auditivo do educando surdocego para elaborar o Plano Individual de Atendimento;
- desenvolver o Plano Individual de Atendimento, envolvendo os professores do educando e a sua família.

7.3.4 Instrutor Mediador

É o mediador entre a pessoa surdocega e o meio em que ela esteja inserida, evitando o seu isolamento. Este profissional interpreta as informações da criança e a conduz para uma comunicação com outras pessoas sem, contudo, tornar a criança dependente permitindo que ela tome decisões. Ele estimula o surdocego a buscar a comunicação e por esse motivo deve conhecer suas necessidades. A atuação desse profissional é recomendada, principalmente no desenvolvimento educacional do surdocego pré-linguístico. Eis o seu perfil:

- ser fluente na Libras;
- ser habilitado na função através de cursos de formação de Instrutores Mediadores;
- ter, no mínimo o Ensino Médio e curso de educação profissional, extensão universitária ou formação continuada em Guia-interpretação, podendo atuar na Educação Básica.
- exercer a função técnico-pedagógica. O profissional que dispor apenas de 20 horas só poderá atuar com até dois estudantes surdocegos, visto que a presença constante do instrutor mediador é fundamental para interação e acessibilidade deste aluno. E conforme for a sua condição comunicativa e o nível de dependência, o atendimento deverá ser individualizado.

São atribuições específicas:

- ser observador e conhecedor das características do educando a ser mediado;
- ser o intérprete das informações do estudante e conduzi-lo na comunicação com outras pessoas da comunidade escolar e da família;
- ser o motivador do educando por meio de sua curiosidade, assegurando-o o acesso aos resultados de sua aprendizagem;
- traçar o comportamento do estudante surdocego para que possa ser entendido nas suas formas de se comunicar;
- registrar todas as ações do educando para manter atualizada a sua avaliação.

7.3.5 Brailista Transcritor

Profissional que domina com profundidade diferentes aspectos do Sistema Braille e atua nos Centros de Apoio Pedagógico que possuem núcleo de produção Braille, adaptando e transcrevendo textos/livros. Faz parte do seu perfil:

- ter o nível médio ou superior em qualquer área de Licenciatura;
- ter conhecimento do Sistema Braille (leitura e escrita), comprovado através de apresentação de certificado de formação com carga horária mínima de 120 horas;
- ter noções sobre Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica para pessoa com deficiência Visual;
- ter domínio em informática e habilidade para digitação de textos;
- ter conhecimento e saber usar programas de impressão em Braille;
- ter conhecimento e saber usar as normas técnicas para Língua Portuguesa, Código Unificado de Matemática e Grafia de Química;
- ter conhecimento e saber usar as normas para a descrição de imagens;
- exercer função técnico-pedagógica.

São atribuições específicas do Brailista Transcritor:

- Realizar transcrição de documentos e de material didático do sistema convencional (escrita em tinta) para o sistema Braille e vice-versa, dentro das normas técnicas de aplicação (ortografia, estruturação do texto e estética);
- realizar a leitura de todo o texto ou capítulo para ter conhecimento do conteúdo e noção do que deverá ser adaptado;
- realizar a digitação de textos avulsos, livros e outros materiais e formatar nos programas de impressão (Braille Fácil, *Duxbury* ou outros que venham surgir);
- usar linguagem clara e objetiva nas adaptações, possibilitando fácil entendimento do estudante;
- formatar materiais digitalizados e fazer a impressão em Braille;
- imprimir arquivos digitais em Braille ou no formato ampliado;
- Proceder à correção de textos após alguma sinalização do Revisor Braille;
- quando necessário, colaborar com profissional Revisor fazendo a leitura do material em tinta que foi transcrito para o Braille, a fim de que ele acompanhe a leitura tatilmente no momento de análise do material;
- promover a divulgação de atualizações implementadas no Sistema Braille;
- apoiar o serviço de atendimento itinerante e das Salas de Recursos Multifuncionais, no que se refere à adaptação de material pedagógico, destinado aos estudantes com deficiência visual matriculados no sistema regular de ensino;
- participar da formação de professores quando se tratar de normas de aplicação do Sistema Braille;
- manter-se atualizado e estar disposto a aprimorar seus conhecimentos na área da deficiência visual;
- esclarecer dúvidas de transcrição com professores especialistas na área da deficiência visual do CAP, CAPE ou da SRM;
- realizar o registro de todo material transcrito.

7.3.6 Braillista Revisor

É o profissional que domina com profundidade diferentes aspectos do Sistema Braille e atua nos Centros de Apoio Pedagógico Especializado que possuem núcleo de produção Braille, realizando a revisão de textos transcritos para o Braille. Esse profissional precisa ter o seguinte perfil:

- ser graduado em Pedagogia e/ou Licenciatura nas demais áreas do conhecimento;
- ter Pós-Graduação em Educação Inclusiva e/ou deficiência visual;
- ser deficiente visual;
- ter conhecimento e ser usuário do Sistema Braille;
- exercer função técnico-pedagógica.

São atribuições específicas do Braillista Revisor:

- avaliar todo material produzido em Braille;
- avaliar a eficiência das adaptações efetuadas;
- realizar a leitura dos textos impressos em Braille e demarcar as palavras que apresentam símbolos transcritos de forma incorreta;
- orientar os transcritores quanto à utilização adequada da simbologia Braille;
- manter-se atualizado quanto às normas técnicas de produção de textos em Braille e a simbologia representativa de símbolos matemáticos, da Química, Física e outros.

7.3.7 Profissional de Apoio Escolar

É o profissional que pode atuar na escola regular, na escola bilíngue, no CAPE e em instituições especializadas, prestando apoio aos estudantes com deficiência e transtornos

globais do desenvolvimento que não apresentam condições de se alimentar, locomover-se e realizar atividades da vida autônoma sozinhos.

Segundo a Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº19/2010, os profissionais de apoio prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam as atividades de locomoção, higiene e alimentação com independência. Ainda, segundo a referida Nota Técnica, “Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência”. Com a aprovação do Projeto de Lei nº 8014/10, em 12 de março de 2014, as escolas regulares são obrigadas a oferecerem Cuidador quando for constatado que o estudante com deficiência ou TGD precisa de atendimento individualizado para realização de suas necessidades pessoais. Trata-se de uma iniciativa que formaliza o que já expressava a Nota Técnica citada.

Assim, frente ao que trata os documentos legais sobre o Profissional de Apoio e Cuidador, optamos por denominá-lo de **Profissional de Apoio Escolar** buscando uma abordagem vinculada à educação em detrimento a definição adotada pela Política Nacional de Saúde do Idoso, publicada pelo Ministério da Saúde, em Portaria nº 1395, de 13 de dezembro de 1999, vindo, deste modo, atender o que está posto na LBI. O perfil do Profissional de Apoio Escolar é o que segue:

- ter, no mínimo, Ensino Médio completo e curso de qualificação para Profissional de Apoio Escolar;
- ser, preferencialmente, do mesmo sexo do estudante a ser atendido. Caso existam 02 (dois) estudantes de sexo diferentes, serão contratados também dois profissionais para que atendam a demanda do sexo masculino e do feminino;
- o profissional exercerá função administrativa para prestar auxílio individualizado ao estudante com deficiência ou TGD.

Eis as atribuições específicas desse profissional:

- ter disponibilidade para participar dos cursos de formação promovidos pela SEC para o exercício da função de Profissional de Apoio Escolar;

- auxiliar o estudante a fazer suas necessidades fisiológicas com os devidos cuidados higiênicos, a alimentar-se, a vestir-se, a se deslocar pela instituição educacional, entre outras;
- auxiliar em dificuldade comportamental em sala de aula e em outros ambientes educacionais, promovendo o conforto e a segurança de todos e evitando o isolamento do estudante;
- esclarecer ao estudante atendido e seus familiares sobre todos os procedimentos que serão realizados nas necessidades fisiológicas e cuidados higiênicos para consentimento destes. Será exigida da família a autorização por escrito para realização dessas atividades. O documento de autorização deve ser arquivado na pasta do estudante;
- orientar os funcionários responsáveis pela limpeza e serviços gerais da unidade escolar para evitar deixar nos espaços de circulação objetos que dificultem a locomoção dos estudantes ou ofereça riscos de acidentes;
- atuar de forma articulada com os professores da classe comum, da sala de recursos multifuncionais e demais funcionários da unidade escolar, visando ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

Algumas observações merecem também destaque:

- os órgãos da Secretaria da Educação, Coordenação de Educação Especial e Centros de Apoio Educacional Especializados em parceria com o Instituto Anísio Teixeira (IAT) devem oferecer formação continuada para o Profissional de Apoio Escolar.. No programa de formação, recomenda-se envolver agentes da área de Saúde;
- não poderão ser atribuídas ao Profissional de Apoio Escolar responsabilidades de apoio pedagógico aos estudantes nem a substituição de funcionários de serviços gerais da unidade escolar;
- a atuação desse profissional deverá ser supervisionada constantemente pelo gestor escolar, coordenador pedagógico e/ou professor de AEE, devido à condição de vulnerabilidade do estudante que necessita desse serviço.

É importante ressaltar que os Centros de Apoio Pedagógico, as instituições especializadas e/ou o setor da Secretaria da Educação responsável pela elaboração e pelo desenvolvimento de políticas públicas para promoção da educação inclusiva devem contar com uma equipe técnica multidisciplinar, composta por pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais para atuarem na modalidade de itinerância, dando suporte para as escolas inclusivas na complementação da avaliação diagnóstica (processual e interventiva), podendo realizar o acompanhamento numa perspectiva educacional e não clínica. Esses profissionais podem oferecer formação continuada na área da Educação Especial, através de cursos palestras, bem como orientações às famílias. A ação deve ser prestada numa perspectiva de apoiar o professor da classe comum e da SRM, ajudando a escola no combate ao preconceito e buscando melhorar as relações interpessoais. O atendimento clínico, quando indicado, deve ser realizado fora do contexto escolar, lembrando que a avaliação diagnóstica por si só não contempla o ser humano e suas capacidades.

A presença dos profissionais que não compõem o quadro de magistério nos espaços educacionais anteriormente mencionados pode se concretizar por meio de convênio firmado entre as Secretarias da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza, dando oportunidade aos profissionais de atuarem na área da educação sem prejuízos em seus vencimentos. Por outro lado, as unidades de ensino e os Centros e instituições especializadas podem também estabelecer parcerias com os órgãos de saúde e assistência social, sempre existindo a intenção de oferecer os atendimentos de que os estudantes precisam para o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

No caso dos atendimentos médicos para fins de diagnóstico (clínico geral, neurologista, oftalmologista, dentre outras especialidades), a família deve ser orientada a utilizar os serviços de saúde existentes na comunidade. Dutra (2010), quando fala da importância dos centros e escolas formarem redes de apoio à inclusão, em entrevista concedida à Revista Inclusão, publicada pelo MEC/Secretaria da Educação Especial, recomendou: “Com relação aos demais serviços de saúde e de assistência social, dentre outros, estes devem integrar a proposta de interface da escola, juntamente com as famílias, no acesso as políticas sociais” (DUTRA, 2010, p.7).

A atuação dos professores de apoio à inclusão que atuam em salas de recursos multifuncionais, nos CAPE e em Instituições Especializadas, no atendimento domiciliar e nas

classes hospitalares, é considerada exercício de docência, tendo direito às vantagens da carreira do magistério.

Considerando que as pessoas com deficiência atravessaram um processo histórico de exclusão da escola comum, muitas delas conseguiram ultrapassar as barreiras impostas para a aprendizagem e concluíram a educação básica, o ensino superior e adentraram no mercado de trabalho. A legislação brasileira assegura às pessoas com deficiência o acesso ao serviço público, sendo comum encontrá-las atuando inclusive no exercício do magistério em escolas, Centros ou Instituições especializadas. Desta forma, quando tratamos da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, é preciso lembrar não só dos estudantes, mas igualmente dos profissionais que possuem uma deficiência e exercem uma função nas instituições de ensino. Portanto, para exercício de suas funções, os profissionais nessas condições devem ter garantia efetiva ao trabalho com atenção para as suas especificidades e o suprimento das suas necessidades no que diz respeito à acessibilidade na estrutura física, a tecnologia assistiva que lhes permitam o exercício da profissão e demais demandas de comunicação, linguagem e tecnologias assistivas que facilitem sua ambientação no local de trabalho.

8 PROVIMENTO, MOVIMENTAÇÃO E PROGRAMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

O ofício de ensinar não é para aventureiros. É para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania. (COELHO, 1997 apud FURTADO; BOZZA, 2010, p. 31).

Considerando o dever do Estado de ofertar a educação pública, na perspectiva da Educação Inclusiva, de forma contínua e permanente, o provimento de profissionais para atuar com o público-alvo da Educação Especial/inclusiva será feito pela Superintendência de Pessoal em articulação com a Coordenação de Educação Especial, sempre que a escola indicar demanda de estudantes para atendimento.

A remoção, a programação e extensão de carga horária do professor para atuar em Salas de Recursos Multifuncionais, Centros de Apoio Pedagógico e Instituições Especializadas conveniadas deverão cumprir o que estabelece o Estatuto do Magistério e nas Portarias expedidas pela SEC, observando-se ainda as seguintes exigências:

- o professor deverá apresentar certificado de curso na área da Educação Especial e/ou na necessidade específica do estudante a que prestará atendimento educacional especializado (deficiência intelectual, múltipla, visual, surdez, surdocegueira, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), expedido pelo Instituto Anísio Teixeira - IAT/SEC-Bahia ou instituições educacionais credenciadas. Para atuar com alunos surdo e surdocego, precisa comprovar proficiência em Libras, Libras Tátil e Braille. Caso o professor não tenha certificado de conclusão de curso nas áreas mencionadas, mas tenha mais de 01(um) ano de experiência de atuação no AEE, deverá apresentar o documento comprobatório e participar de formação oferecida pela SEC;
- o Gestor da unidade de ensino deve atestar para o setor de provimento, movimentação e programação de pessoal a existência de matrícula de estudantes da

educação especial, informando o quantitativo de cada necessidade específica a ser atendida;

- o setor responsável pela Educação Especial/inclusiva deverá emitir parecer com base na apresentação dos documentos dos interessados (professor e gestor escolar). Sentindo necessidade de obter mais informações que fundamentem sua decisão, o Setor de Educação Especial/inclusiva poderá realizar visita técnica a escola.

A movimentação dos professores e demais profissionais com formação e atuação na Educação Especial/Inclusiva poderá acontecer num período ou prazo diferente do que é comumente estabelecido em Portaria expedida pela SEC, quando:

- a escola não apresentar matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial para o ano letivo em curso;
- a vaga nos serviços de apoio à inclusão surgir no decorrer do ano letivo por motivo de aposentadoria ou outro previsto no Estatuto do Magistério Público Estadual, Capítulo IV, Seção I, que se refere à Remoção;
- o serviço de apoio à inclusão for criado num período anterior ou posterior ao definido para remoção.

Os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais devem ser lotados na própria escola onde a sala está instalada.

Quando a escola admitir, através de matrícula, o estudante público-alvo da Educação Especial e não existir espaço para implantação da Sala Multifuncional, o gestor escolar deverá solicitar o apoio do AEE em outra unidade de ensino, no CAPE ou Instituição Especializada, que enviará um professor com formação específica para orientar e acompanhar o processo ensino e aprendizagem do estudante. O docente especialista atuará na modalidade itinerante na escola solicitante, prestando atendimento principalmente aos professores da classe comum. Neste caso, o estudante será encaminhado para receber o AEE no turno oposto, em espaço que tenha essa oferta e seja de melhor acesso para ele.

Os professores de apoio à inclusão que são lotados nos Centros ou em escolas com Sala de Recursos Multifuncionais e prestam serviço de itinerância em escola comum terão sua frequência atestada pelo Gestor Escolar da unidade atendida.

Recomenda-se que a jornada de trabalho dos profissionais de apoio à inclusão seja de 40 horas para que possa dar conta das suas diversas atribuições. A carga horária deverá ser cumprida segundo documento específico expedido pelo setor competente da Secretaria da Educação, que definirá o quantitativo de horas de atuação com o estudante e da Atividade Complementar (estudo, pesquisa, planejamento e confecção de material didático-pedagógico).

9 MATRÍCULA

O acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável. (BRASIL, 2007, p. 30).

Todas as instituições educacionais das redes públicas de ensino da Bahia devem atuar numa perspectiva de educação inclusiva. Nesta perspectiva, a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, nas unidades de ensino regular da rede estadual, deve ser realizada antecipadamente, no último trimestre letivo, de acordo com o calendário publicado pela Secretaria de Educação.

A matrícula antecipada tem o objetivo de possibilitar às unidades escolares tempo hábil para a organização do ambiente, tendo em conta as especificidades que o estudante requer: qualificação do corpo docente e dos demais profissionais da escola, adequações arquitetônicas e de mobiliário, aquisição de materiais e equipamentos, eliminação de barreiras linguísticas, planejamento de atividades de sensibilização para convivência social e pedagógica entre estudantes com e sem deficiência numa mesma turma, dentre outros requisitos de acessibilidade que visem ao processo de inclusão e a permanência dos estudantes na unidade escolar.

A matrícula antecipada não é fator proibitivo para o estudante realizar a matrícula no período reservado para os estudantes sem deficiência. No entanto, a SEC, em parceria com as escolas, deve fazer uma ampla divulgação para atingir o objetivo de identificar previamente o quantitativo de estudantes e os espaços que precisam se adequar para o processo de escolarização de quem possui deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Por outro lado, cabe esclarecer que a matrícula para o atendimento educacional especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais, CAPE e Instituições Especializadas ocorre em qualquer período do ano letivo.

Mesmo sabendo que o acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber, cabe esclarecer alguns pontos desse ato administrativo do sistema educacional, pois, por meio deles, a escola manifesta o seu compromisso com o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

9.1 CARACTERIZAÇÃO DA MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Consideram-se como matrícula na Educação Especial, estudantes matriculados:

- na rede regular de ensino: em classes comuns inclusivas, classes bilíngues e nas Salas de Recursos Multifuncionais;
- em Centros de Apoio Pedagógico Especializado;
- em escola bilíngue para surdos;
- em instituições especializadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos), por meio de convênio com órgãos competentes conforme Decreto Presidencial nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, sem perder de vista, também, o que reza o parágrafo 2º, art.58 da LDB nº 9394/96: “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 inserção na classe comum do ensino regular”.

9.2 ASPECTOS OPERACIONAIS DA MATRÍCULA

As normas para a matrícula estão estabelecidas em Portaria, mas face às especificidades do público da Educação Especial, é importante esclarecer alguns aspectos que devem ser considerados nesse ato formal.

- Todos os estudantes público-alvo da Educação Especial, com ou sem diagnóstico comprovado, devem ser matriculados em escola regular, devendo ser garantido, nessa mesma unidade escolar, o atendimento educacional especializado no turno oposto à classe regular, em sala de recursos multifuncionais, respeitando-se a proximidade de sua residência, conforme a vontade desses ou dos seus responsáveis. Na inexistência da sala de recursos multifuncionais na própria unidade escolar, o Gestor Escolar deve encaminhar o estudante para escolas do entorno ou para o Centro de Apoio Educacional Especializado (BAHIA, 2013).

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014, p.3).

Sendo assim, compete ao professor especializado fazer a avaliação pedagógica inicial para elaboração do plano de atendimento individualizado. Quando houver necessidade de alguma informação referente às áreas clínica e/ou psicossocial, o profissional deverá encaminhar o estudante para as instituições de saúde. No entanto, a falta de acesso a essas informações não poderá inviabilizar a realização do AEE.

- Quando for formada classe bilíngue para oferta da seriação regular para surdos, essas devem ser validadas pelo setor responsável pela matrícula, após apreciação e parecer favorável da Coordenação de Educação Inclusiva.
- O estudante a partir de 18 anos, alfabetizado ou não, deverá ser matriculado, prioritariamente, em turmas de Educação de Jovens e Adultos, podendo a escola ofertar esta modalidade de ensino no turno diurno, contemplando o público da Educação Especial, que, por motivos diversos (problemas de saúde, uso de medicação, dependência para deslocamentos e outros), muitas vezes não apresenta condições de estudar à noite.
- O estudante com matrícula em classe comum deverá ser encaminhado para o AEE, em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), da sua própria escola ou a mais próxima da sua residência. Existindo no município o Centro de Apoio Pedagógico Especializado, o estudante poderá frequentar também este espaço para complementar ou suplementar a sua formação, mesmo que esteja com atendimento na SRM e esta não ofereça o atendimento específico de que o estudante necessite. Neste caso, a matrícula para o atendimento concomitante deverá acontecer se houver indicação do coordenador pedagógico e/ou do professor da SRM em que o aluno é atendido. No documento de encaminhamento emitido pela unidade escolar deverão constar as assinaturas do gestor, do coordenador pedagógico e do professor especializado em Educação Especial.

- As matrículas nos Centros de Apoio Pedagógico Especializado são tanto para estudantes que frequentam escolas regulares, quanto para jovens e adultos da comunidade que já concluíram ou não a sua escolaridade.
- Será admitida a dupla matrícula dos estudantes da rede regular que recebem atendimento educacional especializado. Conforme estabelece o artigo 9º do Decreto Federal nº 7.611.
- As famílias precisam ser informadas da importância de declarar na Ficha de Matrícula o tipo de deficiência que o filho possui ou a presença de Transtorno Global do Desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação para que se ofereçam as condições educacionais para a aprendizagem.

9.3 ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

Segundo Portaria de Matrícula nº 8.249/2013, publicada pela SEC, o número máximo de estudantes para composição das turmas é:

- a) Ensino Fundamental:
 - 1º e 2º ano – 25 estudantes;
 - 3º e 4º ano – 35 estudantes;
 - 5ª a 8ª séries – 35 estudantes.
- b) EJA:
 - 30 estudantes;
- c) Ensino Médio:
 - 40 estudantes.

Apesar dessa determinação, caso a turma apresente também matrícula de crianças, jovens ou adultos público-alvo da Educação Especial, o número máximo recomendado para a composição será de 25 estudantes, incluídos os que apresentam necessidades educacionais específicas. Nesse total deverá já ser contemplado o número máximo de 02 (dois) estudantes com a mesma especificidade ou deficiência. É aceitável exceder esses quantitativos de estudantes público-alvo da Educação Especial em classe comum nos seguintes casos:

- quando no município ou bairro só existir uma escola e esta apresentar uma demanda maior de matrícula de uma determinada especificidade ou deficiência e só possuir uma sala de aula com oferta do ano/série de estudo dos estudantes que pleiteiam a vaga e não tenha também outro espaço adequado na unidade escolar para criação de mais uma turma. Neste caso, é permitida a inclusão de estudantes com deficiências distintas, devendo-se evitar incluir numa mesma turma alunos cegos e surdos;
- quando se tratar de estudantes surdos, uma vez que o agrupamento contribui para a prática da interação em LIBRAS, além de otimizar a atuação do Profissional Interprete, centrando os estudantes na mesma turma quando cursam o mesmo ano/seriação;
- quando se constituir classe bilíngue, uma vez que a composição pode ser de estudantes apenas surdos ou ouvintes e surdos.

Assim, situações excepcionais, em que exista a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial, podem gerar a necessidade de formação de turmas com o quantitativo maior que 25 estudantes, mas nunca ultrapassando o máximo definido na Portaria de Matrícula para cada nível/modalidade de ensino, sendo necessário respeitar a capacidade física da sala de aula.

Por outro lado, quando a inclusão for de estudante com múltipla deficiência ou surdocegueira, recomenda-se não inserir mais que 01(um) por turma, mesmo que se conte com a presença do Guia-intérprete profissional indispensável para o processo educacional dos surdocegos. O mesmo se aplica para os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento ou com comprometimento cognitivo que demandam uma dinâmica diferenciada.

O setor responsável pela matrícula, junto com a Coordenação de Educação Inclusiva analisará cada situação para validar o funcionamento da turma. No que tange a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, recomenda-se não exceder o total de 20 (vinte) alunos quando a turma apresentar matrícula de aluno público-alvo da educação especial. Portanto, a escola, sempre que tiver necessidade de alterar o quantitativo estabelecido, deve consultar os setores competentes da SEC. Cabe ressaltar que a Lei Federal nº 7853/89, regulamentada pelo Decreto nº 3.298 de 20/12/1999, estabelece que:

Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa: recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que presta.

Por outro lado, a Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 2º, destaca que:

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

A matrícula do público-alvo da Educação Especial/inclusiva deve ser incluída no Sistema de Gerenciamento Escolar da SEC, com **registro dos estudantes não só na classe comum, mas em todas as variáveis de espaços e serviços de apoio à inclusão educacional**, como possibilidade de geração de um diagnóstico da demanda atendida. A real situação do quantitativo de estudantes beneficiados pelos serviços de apoio à educação inclusiva é essencial para possíveis investimentos e criação de políticas públicas que elevem cada vez mais a qualidade do ensino oferecido. Portanto, a Coordenação de Educação Inclusiva deve manter uma estreita relação com as Coordenações responsáveis pelos programas de monitoramento da rede escolar existentes, e, em especial, com a coordenação do Censo Escolar da Secretaria da Educação do Estado.

10 RECURSOS FINANCEIROS

Um sistema inclusivo não é aquele que tem todas as escolas preparadas da noite para o dia, mas é aquele que adota uma postura pela não-exclusão e, a partir daí, busca as medidas necessárias para atender com qualidade e respeito a todos os alunos. (FÁVERO, 2010, p. 29).

Durante muito tempo, as escolas mantiveram uma relação de dependência financeira com as Secretarias de Educação. A descentralização dos recursos financeiros foi um dos avanços da política educacional, após a aprovação da LDB, que, em seu artigo 15º, define: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observada as normas gerais de direito financeiro público” Assim, como desdobramento desta Lei, em 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação 2001-2010, aprovado pelo Congresso Nacional, que situa em suas diretrizes o “programa de distribuição de recursos financeiros diretamente para as escolas, de forma a aumentar sua autonomia” (BRASIL, 2000 apud FRANÇA, 2004, p.155).

No entanto, a autonomia das escolas consolida-se quando elas adotam uma postura de planejamento coletivo, programando inclusive a aplicação dos recursos financeiros oriundos do Ministério da Educação ou do próprio Estado, independentemente da Fonte e do montante que esteja destinado a receber para aplicar em benefício dos alunos.

Alguns recursos financeiros são repassados para atender a demandas pequenas, a exemplo de adiantamentos em nome do gestor, possibilitando-lhe cobrir despesas emergenciais sem precisar aguardar um tempo maior de liberação de verbas pelo setor competente, que, muitas vezes, já faz a descentralização com indicações específicas de aplicação em reforma, compra de material de consumo, de material didático-pedagógico, de equipamentos e alimentação escolar, dentre outras necessidades, para a oferta de uma educação de qualidade. Isto é, a escola recebe recursos para despesas de custeio e despesas de capital.

Com o paradigma da inclusão, as escolas precisam se organizar para atender aos novos estudantes público-alvo da Educação Especial, que, na maioria das vezes, exigem adequação de espaço físico, aquisição de materiais de consumo e didático-pedagógico diferenciados dos

normalmente usados pelos estudantes que não apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

As escolas da rede pública, a partir do momento em que recebem do Ministério da Educação as Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em parceria com as secretarias de educação estadual ou municipal para ofertar o AEE, passam a ser responsáveis por este espaço, e o dirigente escolar deve integrá-lo na proposta pedagógica da escola e buscar suprir as necessidades para o funcionamento, conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, que registra:

O Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, 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 do AEE;

VI - Outros profissionais da educação: tradutor 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.

Essa definição é considerada um dos avanços presentes nos documentos oficiais que perseguem uma educação inclusiva, pois, por muitas décadas, os gestores escolares, quando realizavam a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, ficavam esperando que o Setor da Secretaria da Educação, responsável em coordenar os serviços de Educação Especial, ou o professor especializado, suprissem as necessidades específicas dos estudantes, e não se envolviam no processo educacional desses educandos.

Para que a inclusão pedagógica dos estudantes público da Educação Especial/inclusiva se concretize, os gestores da escola comum precisam se articular, junto à Coordenação da Educação Inclusiva para que possam desenvolver ações a fim de suprir as necessidades específicas desta modalidade de ensino. Os gestores precisam assumir como rotina anual a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), prevendo as necessidades

educacionais de TODOS os estudantes e mobilizar a Secretaria da Educação, através dos diversos setores para que, num esforço conjunto, cada um cumpra com a sua responsabilidade de oferecer as condições necessárias à escola para promover o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com ou sem deficiência.

Nesta perspectiva, recomenda-se que o Setor responsável pela descentralização de recursos financeiros para as unidades escolares dê uma atenção especial para àquelas que ofertam o AEE ou outros serviços de apoio à inclusão, prevendo e reservando semestralmente, **além dos recursos financeiros comumente repassados, uma parcela especial para despesas de custeio e capital, bem como para manutenção de equipamentos** que, em sua maioria, não possuem assistência técnica no próprio Estado da Bahia, a exemplo das máquinas, impressoras e Linhas Braille, dentre outros que são específicos para os serviços educacionais oferecidos ao público-alvo da Educação Especial. É importante ressaltar que esses recursos financeiros não estejam condicionados ao número de estudantes matriculados nos Centros de Apoio Especializado, e sim na especificidade dos serviços.

Também é importante ter uma atenção especial no que diz respeito ao deslocamento dos professores que atuam com Orientação e Mobilidade e aqueles que atuam de forma itinerante, atendendo os estudantes público-alvo da Educação Especial/inclusiva que estão em escolas que não possuem sala multifuncional, seja no próprio município ou em municípios circunvizinhos integrantes do mesmo ou de outro Núcleo Territorial de Educação – NTE.

No caso do professor de OM, quando ele está realizando as aulas práticas de mobilidade independente⁴² (treinamento de rua), faz-se necessário usar o transporte coletivo diversas vezes ao dia, para percorrer diferentes trajetos com o estudante ou para ir ao seu encontro e fazer o atendimento. O fato de não haver nenhum apoio financeiro para o desenvolvimento dessas aulas, faz com que o professor não cumpra completamente o Programa de OM, uma vez que ele só recebe o valor equivalente a 02 (dois) deslocamentos (ida e volta: casa–trabalho–casa), ficando o estudante prejudicado em suas necessidades e interesses.

Com os professores dos Centros de Apoio Pedagógico Especializado e das Salas de Recursos Multifuncionais que realizam serviços de itinerância, a situação não é diferente, principalmente nos municípios do interior da Bahia. Neste caso, quando no município tem um

⁴² Deslocamento feito pelo deficiente visual com apoio da bengala e uso de técnicas específicas ensinadas pelo professor de orientação e mobilidade.

CAPE, vinculado à rede estadual, ele tem a responsabilidade de oferecer apoio ao estudante público-alvo da Educação Especial, matriculado na escola do próprio município e dos municípios vizinhos que não oferecem o AEE na rede pública. O atendimento se torna inviável porque o professor não tem como custear tais despesas, ficando muitas vezes à mercê da boa vontade daqueles que se sensibilizam com a questão.

Frente a este impedimento para prestar o atendimento aos estudantes quando os deslocamentos vão além da ida para o trabalho e da volta para casa, cabe também assegurar aos profissionais que atuam com OM e itinerância recursos financeiros para os deslocamentos. Desse modo, faz-se necessário que sejam repassados recursos em forma de adiantamento para os gestores dos Centros com objetivo exclusivo de cobrir as despesas de deslocamento para estes profissionais. Caberá ao professor planejar a quantidade de deslocamentos mensais e apresentar planilha ao diretor do Centro para receber o valor correspondente aos vales transportes ou passagens para o atendimento ao (s) estudante (s). No final do mês, o professor deverá apresentar relatório e recibos que comprovem os seus deslocamentos, a fim de que o Gestor do Centro possa fazer a prestação de contas para o setor responsável pela descentralização dos recursos financeiros.

A implantação e a implementação de políticas de financiamento para o atendimento educacional especializado ao público-alvo da Educação Especial/inclusiva requerem urgência, uma vez que apenas o cômputo em dobro do estudante matriculado na escola regular e no AEE, como prevê o Decreto Federal nº 7.611/2011, artigo 8º, não é suficiente. É preciso assegurar a ampliação de recursos financeiros para essa modalidade de ensino, até mesmo porque existem estudantes que são matriculados na classe comum, recebem atendimento educacional complementar/suplementar na sala de recursos multifuncionais, mas concomitantemente precisam frequentar o CAPE ou instituição especializada, configurando-se numa tripla matrícula, quando não se tem garantido recursos para esta situação.

Os recursos financeiros repassados pelo Governo Federal para os Estados e Municípios têm relação direta com os dados quantitativos de estudantes matriculados na rede pública de ensino apresentados no Censo Escolar. Portanto, para que a escola se beneficie também com programas voltados para apoiar a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o gestor escolar deve acusar o quantitativo de crianças, jovens e adultos com deficiências, TGD e/ou altas habilidades/superdotação matriculados quando for realizado o Censo Escolar.

Independentemente dos recursos advindos dos cofres públicos para manutenção da escola, o gestor pode ainda captar recursos através da promoção de eventos (bingos, bazar, feiras, festas e outros), podendo também receber doações de projetos específicos apresentados para empresas privadas com quem pode estabelecer parcerias.

Por fim, é importante deixar claro para os gestores escolares que “a aquisição de materiais e a contratação de serviços obedecem a critérios e procedimentos que buscam garantir o uso adequado dos recursos públicos” (PRADEM, 2005, p. 70), devendo os gestores ficarem atentos ao que estabelece a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública, bem como às orientações expressas pela Secretaria da Educação.

11 CONVÊNIOS E PARCERIAS

Uma coisa é apregoar que as escolas têm ou devem ter autonomia. Outra é assegurar as condições para que as escolas exerçam, fortaleçam e desenvolvam autonomia. Quaisquer que sejam seus limites, a autonomia requer precondições para que a escola possa administrá-la. (BAHIA, 2004, p. 325).

Sabemos que a escola tem a responsabilidade de oferecer escolaridade para todos os estudantes que nela adentram, promovendo condições para que eles tenham sucesso na aprendizagem. Atualmente, a proposta educacional é ensinar juntos estudantes com e sem deficiência, e a escola comum tem feito muitas vezes um esforço solitário para atender à diversidade presente no seu interior. À escola cabe a oferta educacional, mas quando atende crianças e jovens que possuem deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e até mesmo os que possuem altas habilidades/superdotação, os professores precisam estar capacitados e alguns desses estudantes podem necessitar de apoio dos profissionais da área de saúde, seja para avaliação e diagnóstico, seja para o atendimento clínico e/ou terapêutico. Desse modo, fica evidente que a escola sozinha não dá conta de atender as diversas necessidades apresentadas por esse público de estudantes, e a Secretaria da Educação precisará buscar apoio de outras instâncias públicas ou organizações sociais, firmando convênios com o intuito de atender integralmente o estudante.

Esses convênios podem ser realizados com os seguintes objetivos:

- prestar serviços ao estudante público-alvo da Educação Especial/inclusiva no que se refere à avaliação diagnóstica e assistência clínica/terapêutica;
- viabilizar a formação dos professores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva com estudantes que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades /superdotação.

O convênio da Secretaria de Educação com a Secretaria da Saúde pode maximizar o atendimento educacional especializado daqueles estudantes que precisam de um diagnóstico ou apoio paralelo com neurologistas, psicólogos, oftalmologistas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, dentre outros profissionais do quadro da saúde. O convênio pode acontecer de duas formas:

1. com a atuação desses profissionais nos Centros de Apoio Pedagógico Especializados ou fazendo parte da equipe de técnicos que compõem o setor responsável pela Coordenação da Educação Inclusiva na SEC ou nos Núcleos Territoriais de Educação;
2. priorizando-se o atendimento das crianças e jovens em processo escolar nos postos de saúde ou clínicas conveniadas com o Sistema Único de Saúde dos municípios, com a definição de cotas mensais para estudantes da rede pública.

No que diz respeito à formação dos profissionais da educação para atuar numa perspectiva inclusiva, o convênio da Secretaria da Educação com as instituições de ensino superior é um caminho mais profícuo para que os professores possam desenvolver habilidades e competências para trabalhar com a diversidade presente em suas salas de aula. Nessa perspectiva, não podemos deixar de reconhecer que muitas das razões para que os estudantes não concluam seus estudos acadêmicos são as próprias condições educacionais que não estão adequadas, tornando-se ainda mais inacessíveis quando estão relacionadas à ineficiência pedagógica e ao não atendimento das especificidades, ainda não diagnosticadas, produzidas pela deficiência física, intelectual ou sensorial, TGD, altas habilidades/superdotação, cabendo sinalizar para a necessidade de articulação da SEC com a Secretaria de Saúde, Ação Social, Emprego e Renda.

Além dos convênios recomendados como necessários para o êxito do processo de inclusão educacional e social, as escolas da rede pública e os Centros de Apoio Pedagógico Especializados podem estabelecer parceria interinstitucional nos contextos público, privado ou comunitário. “A função da parceria é complementar e sua intenção é fortalecer ações que as escolas já desenvolvem, ou ajudá-las a iniciar atividades que contribuam para sua melhoria, sempre pensando no aluno” (BAHIA, 2004, p. 405). Trata-se de uma ação entre instituições e não entre pessoas, sendo esta uma das diferenças entre parceria e voluntariado.

A parceria é uma via de mão dupla que exige participação, comprometimento e responsabilidade. Assim, é importante que “as parcerias se consolidem pela assinatura de um contrato simples, desburocratizado, mas que garanta por mais tempo a continuidade e a efetividade dessa iniciativa” (BAHIA, 2004, p. 407).

Se a parceria envolver recursos financeiros, ela deve ser firmada por meio da Associação de Pais e Mestre ou da Caixa escolar, por serem as entidades jurídicas, sem fins lucrativos, responsáveis pelo recebimento e a aplicação das verbas repassadas.

Por mais que a unidade escolar pense que não tem nada a oferecer para os seus parceiros, ela pode ceder espaço físico (sala de aula, auditório, pátio, quadra, laboratório de informática etc.) para realização de eventos festivos, palestras, reuniões ou cursos, além de ofertar formação profissional para as instituições parceiras. Por outro lado, pode buscar atendimento com os profissionais de saúde e estagiários nas instituições de ensino superior.

Portanto, é importante a mobilização de quem está na unidade de ensino e no órgão central da SEC para que os convênios e as parcerias se firmem, frente às diversas possibilidades:

- Secretaria de Educação com Secretaria de Saúde;
- Secretaria de Educação com Secretaria de Ação Social Emprego e Renda;
- Secretaria da Educação Estadual com Secretarias de Educação Municipais;
- Secretaria de Educação com Instituições de Ensino Superior;
- Escolas regulares com Instituições Especializadas;
- Escolas regulares com Centros de Apoio Pedagógico Especializado;
- Escolas regulares com Instituições de ensino superior;
- Centros de Apoio Pedagógico e Instituições de ensino superior.

A parceria realizada pela escola com outras instâncias se constitui um exemplo de autonomia no processo de gestão democrática.

Frente às várias parcerias que a escola pode estabelecer, é importante destacar que ela precisa estreitar laços com a família de seus alunos, especialmente quando se trata de crianças que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, uma vez que, durante a maior parte do tempo, essas crianças estão com seus pais ou responsáveis, e a troca de informações em muito pode contribuir com o

processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a escola deve construir vínculos com a família, promovendo reuniões periódicas, esclarecendo sobre o desempenho do estudante e, principalmente, exercendo o papel de orientadora mediante as possíveis situações em que as famílias possam vir a necessitar de ajuda. Vale ressaltar que a ação colegiada é um poderoso mecanismo para que o segmento da família possa ter uma participação ativa na construção de uma escola inclusiva.

12 COMPETÊNCIAS DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

O homem, na sua essência, é um ser inacabado, num processo contínuo de vir a ser, mediado pelo acesso às interações sociais (Gadotti)

A Secretaria da Educação vem efetivando e participando de ações que demonstram preocupação em tornar a sua rede de ensino inclusiva.

Para facilitar o entendimento da comunidade escolar quando precisa recorrer ao Órgão Central para atendimento às questões relacionadas às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, as atribuições foram organizadas em três competentes instâncias:

- I. Secretaria da Educação – aqui entendida como Gabinete do Secretário da Educação, Superintendências e Diretorias localizadas no órgão Central;
- II. Coordenação de Educação Inclusiva – compreendida como instância a quem o Secretário da Educação delega a responsabilidade para orientar, acompanhar e assistir diretamente gestores, professores, estudantes e familiares envolvidos e interessados com as questões da Educação Especial;
- III. Núcleo Territorial de Educação (NTE) – instância que representa a Secretaria da Educação e que está mais próxima das unidades escolares no interior do Estado.

A separação apresentada anteriormente foi uma opção metodológica destas *Diretrizes*, uma vez que qualquer definição precisa ser apreciada e ter a anuência do Gestor da Pasta, neste caso o Secretário da Educação. A seguir, será exposto o conjunto de ações que caberá a cada uma das instâncias mencionadas.

- **Secretaria da Educação:**

1. viabilizar o reconhecimento dos profissionais de apoio à inclusão no âmbito da rede estadual para o exercício das funções de Professor de Atendimento Especializado,

- Professor de Libras, Professor Mediador da Aprendizagem na Educação Especial, Brailista Transcritor, Brailista Revisor, Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português, Instrutor de Libras, Guia/Intérprete Libras/Português, Instrutor Mediador e Profissional de Apoio Escolar;
- criar os cargos de Brailista Transcritor, Brailista Revisor, Tradutor/Intérprete Educacional Libras/Português, Guia/Intérprete Libras/Português, Instrutor Mediador, Instrutor de Libras, Profissional de Apoio Escolar, realizando concurso público para prover as escolas inclusivas e Centros Especializados, no que se refere à demanda necessária;
 - prover as escolas, salas de recursos multifuncionais e centros de apoio pedagógico com diferentes equipamentos e recursos didáticos específicos para o atendimento aos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação;
 - realizar parcerias com os municípios para implantação e implementação do sistema educacional inclusivo;
 - realizar parcerias com as Secretarias de Saúde, de modo que profissionais desta área possam atuar nos Centro de Apoio Pedagógico Especializados atendendo na Avaliação Diagnóstica ou no acompanhamento do estudante quando necessário. A Secretaria de Saúde pode também criar condições de atendimento prioritário no sistema único de saúde para estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
 - realizar parcerias com Secretaria de Trabalho, Emprego, Renda e Esporte, Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, dentre outras que atuam diretamente com a promoção das pessoas com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
 - realizar parcerias com Instituições de Ensino Superior, visando à formação dos profissionais da educação, inclusive gestores escolares, para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas unidades de ensino;
 - assegurar, anualmente, em seu orçamento geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das formações em Educação Especial, na perspectiva inclusiva nos Centros de Apoio Pedagógico Especializados, no IAT ou nas universidades públicas estaduais;
 - prover as escolas regulares, escolas/classes bilíngues, SRM e CAPE de professores e técnicos de Educação Especial/inclusiva com formação específica para a função, bem como de pessoal administrativo e de serviços gerais;
 - prover as escolas regulares, escolas/classe bilíngues e Centros Especializados com recursos financeiros para promover adequações arquitetônicas e ambientais, conforme Normas Técnicas da ABNT, contemplando também mobiliários, recursos pedagógicos e tecnológicos, conforme demanda expressa pela Coordenação de Educação Especial;

11. oficializar a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede estadual, publicando ato em Diário Oficial do Estado;
12. promover articulação entre o ensino regular e a Educação Especial;
13. oferecer apoio pedagógico especializado às escolas que não contam com SRM por meio de professores itinerantes;
14. assegurar recursos financeiros para os professores que atuam com Itinerância ou Orientação e Mobilidade, de forma que os atendimentos aos estudantes sejam realizados;
15. assumir os custos de manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como os custos com profissionais e recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento das atividades na Educação Inclusiva;
16. prover a adequação de todos os programas de acompanhamento e monitoramento das escolas às especificidades da Educação Especial.

• **Núcleo Territorial da Educação:**

1. oferecer orientação às escolas para adequação do trabalho pedagógico;
2. oferecer apoio pedagógico especializado às escolas que não contam com SRM por meio de serviço itinerante;
3. identificar e mapear a demanda de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação nos municípios, com base nas informações do cadastro escolar, da matrícula no Educacenso e da análise do fluxo escolar, para planejamento da oferta de AEE na rede estadual;
4. organizar, de forma estratégica, o AEE, implantando, em articulação com a Coordenação de Educação Especial, as SRM em escolas de fácil localização e acesso para os estudantes, evitando a concentração do atendimento em uma única escola do município;
5. acompanhar os espaços educacionais de apoio à inclusão existentes nos municípios da seu NTE, por meio de profissional com conhecimento na área da Educação Especial;
6. fazer o levantamento da demanda de Formação de professores dos municípios e informar para SUPED /DIREM/CEE;
7. manter os dados da Educação Especial atualizados e repassar as informações para a Coordenação de Educação Especial, de modo que os registros contribuam para pesquisas, diagnósticos e implantação ou implementação de políticas públicas na área;

8. atuar nas questões referentes à Educação Especial em articulação com a Coordenação de Educação Inclusiva, setor vinculado à Diretoria de Educação e suas Modalidades da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica – CEE/DIREM/SUPED.

- **Coordenação de Educação Inclusiva:**

1. estruturar a Coordenação de Educação Inclusiva da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica com, no mínimo, um especialista por área de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação;
2. atuar de forma articulada com todas as Superintendências e Diretorias da SEC, inclusive com os NTE;
3. identificar e mapear, em parceria com os NTE a demanda de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, com base nas informações do cadastro escolar, da matrícula no Educacenso e da análise do fluxo escolar para planejamento da oferta de AEE na rede estadual;
4. oferecer orientação às escolas para adequação do trabalho pedagógico;
5. divulgar para as escolas as informações sobre formações na área da Educação Especial oferecidas pela SUPED/DIREM/ CEE, em parceria com o IAT ou Centros de Apoio Pedagógico Especializados;
6. intermediar, monitorar e avaliar a realização das formações nas áreas da Educação Especial, oferecidas pelos CAPE e o IAT;
7. implantar e acompanhar os espaços educacionais de apoio à inclusão;
8. elaborar instrumentos de encaminhamento, avaliação, monitoramento e outros que sirvam de apoio para as escolas inclusivas, SRM, e CAPE;
9. elaborar material informativo e orientador para a comunidade;
10. implantar e acompanhar escolas/classes Bilíngues;
11. organizar de forma estratégica o AEE, implantando as SRM em escolas de fácil localização e acesso para os estudantes, evitando a concentração do atendimento em algumas escolas ou municípios;
12. orientar os NTE e as escolas para a solicitação de implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, liberando o funcionamento das atividades nesses espaços após ato publicado em Diário Oficial;
13. informar à Superintendência de pessoal o nome das escolas que estão com pedido de implantação de AEE para as providências de programação de professor especializado;

14. enviar para os Núcleos Regionais de Educação informações sobre a aprovação da implantação da SRM em municípios da sua circunscrição, para fins de acompanhamento do AEE oferecido na escola;
15. promover articulação nos municípios entre os serviços de atendimento educacional especializado da rede estadual e municipal;
16. monitorar, em parceria com os NTE, as ações da Educação Especial/inclusiva nas escolas públicas estaduais. Esse monitoramento é realizado por meio de visitas *in loco*, reuniões, sistemas e bancos de dados (SGE, Educacenso e outros), além da análise de relatórios pedagógicos das escolas;
17. orientar e acompanhar os setores responsáveis pela criação ou gerenciamento de sistemas no que se refere à adequação dos mesmos à real oferta dos serviços educacionais existentes;
18. enviar informações dos serviços de apoio à inclusão para o setor responsável pelo monitoramento do Sistema de Gestão Escolar e de outros Programas que comportem registro de dados educacionais da SEC, mantendo as informações da Educação Especial atualizadas para fins de pesquisa, diagnóstico e implantação ou implementação de políticas públicas;
19. monitorar o AEE ofertado no Estado da Bahia;
20. manter o Banco de Dados atualizados;
21. implementar e viabilizar políticas de Educação Especial na rede estadual, proporcionando fortalecimento do processo de construção da educação inclusiva nas unidades de ensino do Estado;
22. promover reuniões semestrais com os CAPE da capital e do interior;
23. realizar reuniões trimestrais com os profissionais das SRM;
24. viabilizar a formação continuada para os profissionais das SRM, CAPE.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As **Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia** não se configuram numa “camisa de força”, nem tampouco constituem-se numa mudança radical de tudo o que se vem fazendo para que a escola seja realmente inclusiva para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Trata-se de um documento orientador para o sistema educacional, que tem como objetivo apresentar caminhos na operacionalização dos serviços da Educação Especial, visando contribuir fortemente para que as unidades de ensino se tornem de fato inclusivas e, por consequência, ofereçam condições de acesso, permanência e sucesso escolar ao seu público-alvo.

A construção textual das *Diretrizes* se caracteriza como um trabalho coletivo, fruto da união de esforços de todos os profissionais da rede pública estadual que atuam na área da Educação Especial e almejam tornar esta modalidade de educação visível. No entanto, este documento não esgota os sonhos e anseios das crianças, jovens e adultos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação ou de quem está diretamente vinculado a elas, sejam familiares ou profissionais que vivenciam a constante luta destas pessoas para terem seus direitos atendidos.

A Educação Inclusiva não pode continuar sendo vilipendiada diante de inúmeros diplomas legais já existentes em nosso país. Com estas *Diretrizes* espera-se que as leis, decretos, portarias, notas técnicas e qualquer outro direcionamento oriundo do Governo Federal tenham o seu conteúdo em movimento; que garantam que o que está posto no papel tenha uma ação de exequibilidade pelas instâncias responsáveis em fazer educação: órgão central da Secretaria da Educação do Estado, Núcleos Territoriais de Educação e as Unidades de Ensino.

Os desejos e anseios são muitos e, possivelmente, alguém há de julgar que faltou pontuar um determinado assunto que desejava ver com mais veemência neste documento. A resposta para as lacunas encontradas está, entretanto, nas palavras de Moriña (2010), no artigo *Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva*:

O caminho a seguir deve ser mostrado como algo que deve ser construído pouco a pouco, de menos a mais, dando pequenos passos. Assim, melhor começar com uma das condições propostas do que por muitas. Posteriormente, à medida que se conseguem pequenas metas, novas atuações poderão ser introduzidas.

Outra idéia que deve ser levada em consideração, relacionada com o parágrafo anterior, é que essa viagem é percorrida a longo prazo, portanto, é um processo que ocorre no tempo. A educação inclusiva não se faz nem em um ano, nem em dois, mas sim é considerada como um processo inacabado, no qual continuamente é necessário ser revisado quais são as barreiras que provocam exclusão e mostram o que fazemos para ir eliminando essas barreiras. (MORIÑA, 2010, p. 24).

Por fim, fica a expectativa de que estas *Diretrizes* se apresentem como um documento de estudo e orientação para os profissionais da educação, contribuindo para celebrar a inclusão em toda a rede de ensino público do Estado da Bahia.

**“Todas as histórias têm um fim, mas esta continua”
(DORINA NOWILL, 1996).**

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Santos Barbosa de. **Educar na diferença**: imagens e concepções docentes sobre o processo de letramento do surdo na Educação de Jovens e Adultos. 2009. 191 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, Bahia, 2009.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das Diferenças em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papirus, 9ª edição, 2008.

ARAUJO, Sheila Correia de. O jogo simbólico da criança cega. In: MIRANDA, Theresinha G; GALVÃO FILHO, Teófilo A. (Orgs.). **Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 169-198.

ARAUJO, Thalita Chagas Silva. **O Trabalho do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais em escolas inclusivas**: possibilidades e limites. 2013. 115 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

ARROYO, Miguel. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 7-36.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 24.08.2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: NBR 9050, 2004.

BAHIA, Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 79, de 15 de setembro de 2009. Diário Oficial do Estado da Bahia. Salvador: 26 e 27 de set. 2009.

_____. Secretaria da Educação do Estado. Censo Escolar 2013. Dados Síntese. SUPAV/COORDENAÇÃO CENSO ESCOLAR: SEC, 2014. (Material Digitalizado).

_____. Secretaria da Educação do Estado. Portaria nº 8249/2013. Dispõe sobre normas, procedimentos e cronograma para a realização de matrículas na Educação Básica na rede estadual de ensino. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2014/portariamatricula2014.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. Secretaria da Educação. Coletânea Legislação Básica Educacional. Salvador: Superintendência de Organização e Atendimento da Rede Escolar/SEC.[s/d].

_____. Secretaria da Educação. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia: Lei nº 8.261, de 29/05/2002. Salvador: SEC, 2002.

_____. Secretaria da Educação. Manual de gestão municipal. Salvador, Ba: Secretaria da Educação: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2004.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino de 1º Grau. Divisão de Assistência Pedagógica. **Educação Especial na Bahia**. Salvador, 1977, 107 p.

BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson (Orgs.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres/EdUnB, 2010, p. 97-116.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/ Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; RIOS, Grasiela Maria Silva. Atendimento educacional especializado para deficiência física. In: **Inclusão: Revista da Educação**. Especial. Secretaria de Educação Especial. V. 5, n. 1. (jan/jul). Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010. p 26-31.

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino; MAIA, Shirley Rodrigues. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Surdocegueira e Deficiência Múltipla. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos Surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 158 p.

BRASIL. Projeto de Lei. 8014/2010. Aprova Cuidador nas Escolas para Alunos com Deficiência. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/438330-CAMARA-APROVA-CUIDADOR-NAS-ESCOLAS-PARA-ALUNOS-COM-DEFICIENCIA.html>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

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

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Decreto nº 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 30.08.2014.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em 24.08.2014.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei Nº

10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em 24.08.2014.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008.

_____. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**/ compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

_____. **Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros**. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 66.

_____. **Lei Federal nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 28.05.2016.

_____. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28.09.2014.

_____. **Lei Federal nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 24.08.2014.

_____. **Lei Federal nº 10.845**, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm>. Acesso em: 24.08.2014.

_____. **Lei Federal nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, Brasília, 2002.

_____. **Lei Federal nº 9394/96. LDB**. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 28. Jun. 2014.

_____. **Lei Federal nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso: 05 ago.2014.

_____. **Lei Federal nº 7.853/89**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Saberes e Práticas da Inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização: Surdocegueira / múltipla deficiência sensorial.** Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP, 2010.

_____. **Nota Técnica nº 55/2013.** Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. **Nota Técnica nº 62/2011.** Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf>. Acesso em 28 jun.2014.

_____. **Projeto de implantação do Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (2008).** Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~abedev/sintese_projeto_cap.html>. Acesso em 28 jun.2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 23.08.2014.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 4. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Viver sem Limites - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Brasília: SDH-PR/SNPD, 2013.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação especial.** Rio de Janeiro: WVA. 1997.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “s”.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 3ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTRO, Sergio. Educação Física Adaptada e Educação Especial. Disponível em <<http://educaofisicaadaptadaeeducacoespecial.blogspot.com.br/2009/11/educacao-especial-perfil-dos.html>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

CERQUEIRA, Jonir B. S.; FERREIRA, Elise de Melo B. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro: IBCENTRO, n. 6, abr. 2000.

CRUZ, Cátia M. P. **Integração escolar do aluno com cegueira:** da intenção à ação. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual de Feira de Santana. UEFS, Feira de Santana, Bahia, 2002.

DE MASI, Ivete. A inclusão da pessoa com deficiência visual no mundo do trabalho. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da inclusão escolar:** múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: Ed. ULBRA/ Porto Alegre: AGE, 2008.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wenderson. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson (Orgs.). **Deficiência e Discriminação.** Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2010, p. 97-116.

DUTRA, Claudia Pereira; CRAVEIRO, Clélia Brandão; BEZERRA, Rebeca Monte Nunes. Entrevista. IN: Ministério da Educação. **Inclusão: Revista de Educação Especial.** Brasília: Secretaria da Educação Especial, v.5, n.1 (jan/jul), 2010. p. 4-7.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: avanços no ordenamento jurídico. In: Ministério da Educação. **Inclusão: Revista de Educação Especial.** Brasília: Secretaria da Educação Especial, v.5, n.1 (jan/jul), 2010. p. 25-31.

FÁVERO, Eugênia Augusta G.; MANTOAN, Maria Tereza Égler; PANTOJA, Luísa de Marillac P. **Atendimento educacional especializado:** aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: avanços no ordenamento jurídico. In: Ministério da Educação. **Inclusão: Revista de Educação Especial.** Brasília: Secretaria da Educação Especial, v.5, n.1 (jan/jul), 2010. p. 25-31.

FELIPPE, Vera Lúcia Rhein; FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Orientação e Mobilidade.** São Paulo: Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1997.

FERREIRA, Maria Cecilia Carareto. A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P. ; CAMPOS, Sandra Regina de C. & TESKE, Ottmar (Orgs). **Letramento e Minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 98-103.

FRANÇA. Magna. Política educacional de descentralização financeira: as diretrizes governamentais do período de 1990 a 2001. In: **Gestão em ação.** V.7, n. 2 (maio/agosto), 2004. p. 143-158.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2008. 213 p.

FURTADO, Júlio; BOZZA, Sandra. **Professor:** vida, morte e ressurreição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIFFONI, Francinete Alves. Uma aproximação Construtivista à Análise e Compreensão do Desenvolvimento da Inteligência em Crianças e Adolescentes com Altas Habilidades. In: DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinete Alves; ZARDO, Sinara Pollom. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/ Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010, p. 7-18.

GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter. A Formação do Professor como uma Contra-Esfera Pública: A Pedagogia Radical como forma de Política Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.125-154.

GOIÁS. Secretaria da Educação do Estado. Gerência de Ensino Especial/SEE. Orientações para atuação da Rede de Apoio à Inclusão. Goiânia: SEE, 2013. [texto digitalizado].

GOMES, Adriana L. Limaverdes; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-robert. O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental. In: Ministério da Educação. **Inclusão: Revista de Educação Especial**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, v.5, n.1 (jan/jul), 2010. p. 40-45.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LIMA, Solange Rodvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.17 n. 2 Marília. mai/ago. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141365382011000200003&script=sci_arttext>. Acesso: set. 2013.

LUCON, Cristina Bressaglia; BARROS, Alessandra Santana Soares e. Práticas pedagógicas em classes hospitalares: quando a educação básica acontece em outros espaços. In: TENORIO, Robinson; FERREIRA, Rosilda Arruda (Orgs). **Educação Básica na Bahia: das políticas ao cotidiano escolar**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 369-398.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Aceleração de ensino na educação infantil: estudo de caso de um aluno superdotado. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S (Org.). **Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 143- 154.

MANTOAN, Mara Teresa Eglér. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. V.5, n. 1.(jan/jul). Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010. p 12-15.

MC LAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000. .

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo **Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

_____. **Nota Técnica nº 4/2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, de 23 de janeiro de 2014. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...> Acesso em: 03 ago.2014.

_____. **Nota Técnica nº 55/2013.** Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. **Nota Técnica nº 62/2011.** Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf>. Acesso em 28 jun.2014.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010.** <Disponível em: <http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota_tecnica_SEESP_8_9_2010.pdf>. Acesso: 21 ago. 2014.

_____. **RESOLUÇÃO nº 04**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre, Artmed, 2003.

MORIÑA, Anabel. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. In: Ministério da Educação. **Inclusão: Revista de Educação Especial.** Brasília: Secretaria da Educação Especial, v.5, n.1 (jan/jul), 2010. p. 16-25.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução Nº 05/2009**, Fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino de Natal/RN. Conselho Municipal de Educação de Natal, 2009. [Texto digitalizado]. p. 10-16.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NOWILL, Dorina de G. **E eu venci assim mesmo.** São Paulo: Totalidade, 1996.

PARO, V. H. **Gestão democrática na escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

PRADEM. Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal. Organização de Secretarias Municipais de Educação: alguns subsídios. Salvador: UFBA, FCM, Fundação Ford, 2005. 148 p. Série documentos, 4.

PROJETO DE LEI Nº 8014/2010, obriga as escolas regulares a oferecer cuidador específico para alunos com deficiência. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=750>>. Acesso em: 01 ago.2014.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação.** Porto Alegre/RS. PUCRS, ano XXVII, n. 1 (52). jan/abr. 2004. p. 75-131.

SÁ, Elizabete Dias de (Org.). **Educacional Especializado**: deficiência visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

Sabatella, M. L.; Cupertino, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 79-80.

SÃO PAULO. Diretoria Regional de São Vicente. **Portaria Conjunta CENP/COGSP/ CEI**, de 6-7-2009. Dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.dersv.com/portaria_conjunta_terminalidade_escolar.htm>. Acesso em: set. 2013.

_____. Secretaria Municipal. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. In: **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p 10-16.

SILVA, Tomaz. Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

_____. Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997, p.8-20.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-188.

STRAPASSON, Aline Miranda; CARNIEL, Franciele. **A educação física na educação especial**. Disponível em: <<http://WWW.efdeportes.com/efd/104/educaçao-fsica-especial.htm>>. Acesso em: 30 jun.2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Tailândia: Jomtien, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 24.08.2014.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de educação. Tailândia: Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>>. Acesso em: 24.08.2014.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. SP: Cortez, 1997.

VEIGA, I. P. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1995.

VEIGA, I. P.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas: Papyrus, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro para elaboração do relatório individual de estudantes indicados à terminalidade específica.

(Cabeçalho)

Roteiro para Elaboração do relatório Individual de Estudantes Indicados à Terminalidade Especifica

Escola: _____

Nome do Aluno: _____

Data de nascimento: _____

1 - Dificuldades apresentadas pelo aluno.

2 - Objetivos priorizados e conteúdos selecionados.

3 - Proposta pedagógica oferecida para o aluno, considerando:

a) As adaptações significativas no currículo;

b) As adaptações de acesso em relação às necessidades educacionais especiais;

c) Os objetivos e conteúdos curriculares de caráter funcional e prático (consciência de si, posicionamento diante do outro, cuidados pessoais e de vida diária);

d) Relacionamento interpessoal;

e) As habilidades artísticas, práticas esportivas, manuais;

f) Exercício da autonomia;

g) Conhecimento do meio social;

h) Critérios de avaliação adotados durante o processo de ensino aprendizagem.

4 - Proposta pedagógica desenvolvida para o aluno nos serviços de apoio pedagógico.

5 - Elementos de apoio oferecidos pela família, profissionais clínicos e outros.

6 - Encaminhamentos compatíveis com as competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno.

7 - Assinaturas (Professor Especializado na área da Deficiência Intelectual, Coordenador Pedagógico responsável pela Unidade Escolar e representante da equipe responsável por Educação Especial na Diretoria de Educação e suas Modalidades/SEC).

Esse documento deverá ser um compilado das fichas de observação realizadas ao longo do processo educacional do aluno.

Referências:

São Paulo. Portaria conjunta CENP/COGSP/CEL, de 6-7-2009, dispõe sobre a terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em:

http://www.desenvolvimento/portaria_conjunta_terminalidade_escolar.htm

ANEXO C – Modelo de Certificado de Terminalidade Específica

(Cabeçalho)

MODELO DE CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA⁴³

O Diretor da Unidade

Escolar _____

atendendo ao que estabelece o inciso VII do artigo 24, inciso II do artigo 59 da Lei 9.394/96 e artigo da Resolução CEE/CEB/BA nº 79/2009, certifica que

_____.

RG nº _____, nascido em ___/___/_____, concluiu a ___ série em regime de Terminalidade Específica no ano letivo de _____.

Salvador, ___/___/_____ .

Secretário Escolar (Assinatura)

Diretor (Assinatura)

Anexo: HISTÓRICO ESCOLAR

Obs.: O Histórico só tem validade acompanhada da avaliação pedagógica descritiva do aluno.

⁴³ Adaptado - **Referência: São Paulo.** Portaria conjunta CENP/COGSP/CEL, de 6-7-2009, dispõe sobre a terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.desenvolvimento/portaria_conjunta_terminalidade_escolar.htm>.