

# ENREDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AO DIREITO À EDUCAÇÃO

## ENTANGLEMENTS OF THE SPECIAL EDUCATION ON THE RIGHT TO EDUCATION

Maria Dorotéa dos Santos Silva Trassi<sup>8</sup>

Angela Maria Caulyt Santos da Silva<sup>9</sup>

**RESUMO:** Aborda-se a temática da Educação Especial com vistas à Educação Inclusiva, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), no início da vida escolar. Faz-se recorte dos aspectos históricos da Educação Especial para focar o tratamento dispensado às pessoas com algum tipo de deficiência ou diferentes em relação aos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade. O principal objetivo deste texto é o de realizar uma reflexão crítica de algumas ações que se contrapõem ao debate e ao atendimento às necessidades das crianças com deficiência nas escolas regulares. Aponta-se a importância da visibilidade que a temática ganhou dentro da atual Política Nacional de Educação, em função da necessidade de se fazer cumprir o que determina a legislação. Apesar de os documentos legais garantirem o direito de acesso físico e curricular, permanência e apropriação do conhecimento nas escolas regulares para crianças e jovens com deficiências, estes ainda não vêm sendo efetivados, principalmente em função da ausência de práticas pedagógicas que deem conta de diminuir os entraves de acesso ao Currículo Escolar e da ampliação da discussão sobre o AEE nos Cursos de Formação de Professores.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Direito à Educação. Atendimento Educacional Especializado. Transtorno Global do Desenvolvimento.

**Abstract:** This article examines the Special Education with a view to inclusive education, in relation to the Special Education Service (SES) for children with Pervasive Developmental Disorder (PDD) at the beginning of school life. Considering the historical aspects of Special Education, it focuses on the treatment given to persons with a disability or considered different compared to normal standards established by the society. The main aim of this paper is to do a

---

<sup>8</sup>Pedagoga da Pró-Reitoria de Ensino da Reitoria do Ifes, Psicopedagoga Clínica da Equipe Multidisciplinar do Espaço Aprender. Email: doratrassi@yahoo.com.br

<sup>9</sup>Professora Adjunta da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Email: angelacaulyt@yahoo.com.br

critical reflection on some actions that are counterpointed to the debate and the service for the needs of children with disabilities in regular schools. It emphasizes the importance of the visibility that the issue gained within the current National Education Policy of Brazil, due to the need to enforce what determines the law. Although the legislation does guarantee the right of physical and curricular access, the stay and success at regular schools for children and youth with disabilities, these haven't been yet accomplished mainly due to the absence of pedagogical practices that may handle the reducing of the obstacles in the school curriculums and the expansion of the discussion of SES in the teacher training courses.

**Keywords:** Special Education. Right to Education. Special Education Service. Pervasive Developmental Disorder (PDD).

## Introdução

Constata-se que, cada vez mais, a Educação Especial assume importância na perspectiva de atender às exigências apontadas no debate sobre Inclusão e Diversidade que vem sendo realizado em muitas das instâncias da sociedade brasileira, principalmente nas últimas décadas.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Prieto (2008, p. 31) ressalta que a desigualdade tem raízes para além do alcance da intervenção da instituição escolar e chama a atenção para “[...] a noção de educação inclusiva disseminada por sua associação à igualdade de direitos e à aceitação da diferença”. Prossegue essa autora afirmando ainda que essa ideia “[...] é capciosa porque pode reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade”.

Para haver legitimidade dos documentos legais dentro das escolas, é preciso que o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência e Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) esteja embasado em mudanças concretas na organização curricular, no planejamento dos professores e na adoção de medidas pedagógicas no intuito de atender às necessidades desses alunos, valorizando os avanços que conseguem realizar de acordo com suas limitações, considerando-os como sujeitos que compõem a diversidade presente no contexto escolar.

Uma proposta de Educação Especial com vistas à educação Inclusiva exige,

portanto, a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola na tentativa de adaptá-lo para atender às diferentes atividades, avaliações e eventos envolvendo toda a comunidade escolar em novas formas de ensinar e aprender. Dessa forma, é necessário refletir acerca da formação dos professores principalmente na dimensão curricular, para que lhes sejam significativas as práticas e ações que possibilitem aos alunos, independentemente de suas necessidades, participarem das atividades cotidianas da classe regular e terem acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Posto isso, o objetivo desse texto é o de realizar uma reflexão crítica de algumas ações que se contrapõem ao debate e ao atendimento às necessidades das crianças com deficiência e TGD nas escolas regulares.

### **Considerações acerca da deficiência: aspectos históricos**

Ao longo da história da humanidade, uma pessoa diferente do padrão social e cultural era considerada como anormal e, por vezes, tal diferença associada a fatores sobrenaturais. As pessoas diferentes em condições sociais, intelectuais, em idade e em gênero foram consideradas inferiores e subalternas em direitos e condições sociais em vários períodos históricos e, ainda hoje, nos deparamos em situações de exclusão e de discriminação envolvendo pessoas com algum tipo de deficiência.

Neste modo, Fonseca (1995, p. 7) corrobora quando argumenta que a problemática da deficiência “[...] reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade. Essa problemática, sempre confusa, procura afastar ou excluir os indesejáveis, cuja presença ofende, perturba e ameaça a ordem social”.

A sociedade brasileira tem como herança cultural excluir o diferente. Consultando a história, percebemos que os nossos antepassados agiam com atitudes excludentes e preconceituosas. Lobo (2008) lembra que os médicos do século XIX iniciaram uma verdadeira caça aos degenerados, pessoas com deficiência e crianças anormais, preocupados com a vida urbana e a saúde das elites. Começaram por elaborar as primeiras classificações dos graus de degenerescência e os diagnósticos de cura, devido à preocupação com a hereditariedade das degenerações e com o comprometimento da formação da sociedade. Assim, pois, destaca:

Nos julgamentos médicos havia a preocupação explícita, no começo do século XX, com as chamadas “crianças anormais”, não tanto por querer incluí-las em estabelecimentos especializados, praticamente inexistentes, mas pelo que passaram a significar socialmente (LOBO, 2008, p.78-79).

Uma análise retrospectiva da História da Educação Brasileira, com foco na

Educação Especial baseada nos estudos de Aranha (1989); Saviani (2004 e 2010); Cortella (2002); Skliar (2001); Ponce (1992) e Mazzotta (1982), nos mostram que, desde a época de Hipócrates, os espartanos eliminavam as crianças malformadas ou com deficiência.

Nos séculos XVI e XVII, o entendimento sobre a deficiência foi ainda mais afetado pela mitologia e pela bruxaria, ocasionando perseguições, julgamentos morais e encarceramentos como forma de controle social. A Revolução Francesa veio emprestar à questão de deficiência, através de seus ideais antropológicos e filosóficos, uma visão mais humanista e liberal. Já no século XIX, iniciaram-se os primeiros estudos científicos da deficiência, com uma tendência à classificação como deficiência mental para todas as deficiências.

O advento da Psicologia e da Psicanálise veio emprestar maior profundidade aos estudos sobre a deficiência. Estudiosos como Freud, Binet, Simon, Down e Asperger contribuíram para o início de um novo entendimento sobre deficiências e suas origens.

Patto (2008) ressalta a importância dos estudos da Neurologia e da Psiquiatria por imprimirem novos dados ao problema, resultando uma progressiva busca com o objetivo de encontrar o pensamento educacional para alguns casos e um pensamento preventivo para outros. As evidências desses estudos comprovaram que as crianças que têm as mesmas deficiências nem sempre têm o mesmo nível de adaptação, o que possibilitou as considerações atuais sobre as práticas inclusivas no atendimento especializado.

A partir dessa revisão histórica percebemos uma grande evolução na concepção, pelo menos, do que é “normal” e “anormal”. Contudo, o principal problema continua, sobretudo porque a inclusão dessa criança no ambiente escolar e sua performance de aprendizagem dos conteúdos curriculares são questões para além da adaptação natural e da integração da criança com deficiência ou com TGD nas salas de aula regular.

### **Política nacional de educação especial: entre o legal e o real**

Ao passarmos, ainda que rápido, por esses aspectos históricos, ousamos considerar que atualmente é visível a necessidade de incluir a pessoa com deficiência, agora explicado por dados científicos, na sociedade, oferecendo a ela as mesmas condições e direitos dos demais cidadãos. A histórica rejeição às pessoas com deficiências cedeu lugar às atitudes reflexivas do reconhecimento da igualdade de direitos a todo cidadão. Mas o que é Educação Especial e o que a diferencia de Educação Inclusiva?

Há consenso que existe um marco legal, amplo e bastante avançado nos

âmbitos nacional e internacional, que afirma e visa promover e garantir os direitos das pessoas com deficiência. Destacam-se, entre outros documentos, a Declaração de Salamanca (1999); a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala, confirmada no Brasil pelo Decreto Lei nº 3.956 de 08 de outubro de 2001; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara de Educação Básica (CEB) – Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, regulamentando as Leis Federais nº 10.048 e nº 10.098/2000, que tratou da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida no Brasil; a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO/2002); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Organização das Nações Unidas (ONU/2006) e as mais recentes legislações citadas nesse trabalho.

Garcia (2008) ressalta que o discurso internacional sobre inclusão educacional ocorreu a partir de 1990, e culminou com a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994). Esta autora se fundamentou em documentos de organismos internacionais a exemplo da UNESCO (1994) – a “educação inclusiva” e a “inclusão educacional” –, e do Banco Mundial (2000) – a inclusão social e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que disseminaram a ideia de universalização da educação básica mediante acordos internacionais.

De acordo com Garcia (2008), as propostas desses organismos são perpassadas por um discurso que defende a universalização da educação básica como meio de formar uma subjetividade “democrática”, “solidária” e “inclusiva” e a educação de pessoas com deficiência vem neste bojo. Esta autora faz uma reflexão crítica sobre esse discurso, confrontando-o com a manutenção do modo de produção capitalista e com as necessidades do mercado.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, de 1999, conforme Garcia (2008), privilegia políticas de inclusão no enfrentamento às barreiras arquitetônicas e atitudinais, o que restringe o termo “inclusão”, muitas vezes reduzido à “acessibilidade”.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em Nova Iorque, em 2006, resultou no documento publicado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em seu artigo 24, em que prevê que os Estados “[...] deverão assegurar

um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis”. Neste sentido afirma que “[...] as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem” (GARCIA, 2008, p. 17).

Garcia (2008) analisa que tais documentos são estruturados de modo a envolver todos os países, sendo impossível igualá-los pelas diferentes condições de oferta educacional que asseguram; de modo geral, esses documentos baseiam-se em discursos que defendem práticas inclusivas na educação sem questionar o atual sistema de ensino, em especial, a organização escolar na qual a educação básica ocorre. No entanto, propõem reparos sociais para aqueles que deles necessitarem, sobretudo, com práticas inclusivas que se voltem a serviços ou atendimentos especializados.

A política de inclusão educacional no Brasil se desenha por meio de cinco eixos com a reforma educacional implementada a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso: gestão, financiamento, avaliação, formação de professores e currículo (SHIROMA et al., 2000). Outra análise, de Michels (2006), que se volta à educação de alunos com necessidades especiais, considera a inclusão como eixo da reforma, associado à gestão e à formação.

Os municípios vêm assumindo a educação infantil e o ensino fundamental e, com eles, assumem a Educação Especial e, em alguns casos, criam serviços promotores de uma educação escolar “inclusiva”, o que demanda proposição de novas demandas e redefinição de competências e responsabilidades (GARCIA, 2008).

Freitas (2009) destaca as principais políticas que garantem o direito à escolarização das pessoas com deficiência, em seus avanços e processos da Educação Especial, do movimento de integração, ao atual, de educação inclusiva. Interroga, ainda, como essas políticas denominadas inclusivas de fato são implantadas pelo Estado em uma sociedade com organização econômica, cultural e social excludente e propõe que se discuta o conceito de democracia e a articulação de como se configuram as políticas públicas no sistema de governo, expresso a partir da Constituição Federal de 1988, especialmente, na análise da participação de todos nos diversos setores sociais.

Jesus e Aguiar (2012, p. 404-405) afirmam:

A Educação Especial ainda se debate com a questão da segregação e discriminação do deficiente, pois, mesmo que defenda a inclusão sem restrições, a implementação de políticas públicas inclusivas ainda é incipiente no fortalecimento dessa escola inclusiva (que tem como premissa a garantia efetiva do direito à Educação de todos). É preciso que se privilegie o aprimoramento dos sistemas de ensino, sem o qual não se garante um processo de escolarização de qualidade.

No que concerne à construção da democracia, Freitas (2009, p. 222) cita posturas divergentes e que se contrapõem, pois existem aquelas que dão ênfase às “[...] questões relativas à igualdade com eliminação ou relativização das diferenças” e ainda aquelas que “defendem o multiculturalismo radical que enfatiza a diferença e situa a igualdade em segundo plano”.

Trabalhar e orientar o trabalho educacional com pessoas com deficiência, com TGD e com Altas Habilidades ou Superdotação é o foco da Educação Especial. É importante ressaltar que não se deve classificar deficiências e rotular as pessoas que as apresentam, mas estudar os comportamentos educacionais decorrentes das deficiências. Ao se chegar a um consenso de diagnóstico, profissionais e especialistas precisam ter o cuidado de não afastá-lo do pensamento educacional, para que as práticas e estratégias educacionais adotadas sejam em favor dos direitos da criança, visando a sua inclusão na sociedade.

O conceito “necessidades educacionais especiais” começou a ser utilizado nos anos 1960, na Inglaterra, segundo Martin (1996). De acordo com estudiosos, uma comissão de especialistas presidida por Mary Warnock, em 1974, formulou uma nota publicada em 1978 com o objetivo principal de “popularizar uma concepção diferente da Educação Especial” (MARTIN, 1996), cujas propostas foram inseridas poucos anos mais tarde na legislação inglesa e começaram a ser aplicadas gradativamente no Sistema Educacional no mundo inteiro. As necessidades educativas especiais foram categorizadas, especificamente, pelos problemas de aprendizagem e que exigiam uma maior atenção e mais recursos por parte dos Sistemas Educacionais, diferentes dos comumente direcionados às crianças de mesma idade.

Coelho e José (1995) orientam que as deficiências e dificuldades de aprendizagem se constituem em demandas diferentes: a deficiência pode gerar as dificuldades de aprendizagem, mas a recíproca nem sempre é verdadeira.

A partir dos anos 1980, com o movimento em prol da democracia no Brasil, foi possível visualizar mudanças significativas no cenário político que originaram consideráveis avanços na conquista da igualdade e do exercício dos direitos das crianças com deficiências e TGD na escola. No âmbito legal, merecem destaque a Constituição Federal de 1988, que no Artigo 208, Inciso III, garante o AEE às crianças com deficiências em igualdade de condições com qualquer aluno. Além desse inciso, todo o texto da Carta Magna considera que a diversidade cultural, racial, intelectual, social não sejam impedimento para a igualdade de direitos a todos os cidadãos brasileiros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 também vem dedicar o seu capítulo 9 integralmente à Educação Especial, destacando, no Artigo 58,

parágrafo 1º:“Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.E ainda ressalta, no parágrafo 3º, que “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação Infantil”.

No que se refere à Educação Especial, destaca-se que, com o Decreto nº 6.571/2008, que foi revogado por via da Resolução nº. 4 de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009),rumou-se ao que podemos denominar como avanço na Educação Especial no Brasil, pois dispõe acerca da matrícula para alunos indicados à Educação Especial, onde e como deve ser oferecido o AEE, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o papel do professor do AEE.

Ressalta-se o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o Decreto nº 6.571/2008 citado acima. Em seu Art. 3º, define os objetivos do AEE:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

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

Nesse mesmo Decreto nº 7.611, define-se, no Art. 5º, § 3º, que “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

A Resolução nº 04/2009 e o Decreto nº 7.611/ 2011, este último já citado, dispõem especificamente sobre a Educação Especial e dão orientações acerca do Atendimento Educacional Especializado. Outro avanço significativo foi a Lei (Berenice Piana) nº 12.764, sancionada pela Presidente Dilma Roussef, em 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e prevê a participação da comunidade na formulação das políticas públicas voltadas para pessoas com autismo, além da implantação, acompanhamento e avaliação da mesma.

Com a Lei supracitada fica assegurado o acesso a ações e serviços de saúde, incluindo o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. Da mesma forma, a pessoa com



autismo terá assegurado o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho e à previdência e assistência social.

A referida Lei assegura às pessoas com deficiência benefícios legais. A aprovação da proposta é um mérito do próprio movimento autista, que se mobilizou em busca dos seus legítimos direitos, afirmou a autora do substitutivo aprovado pela Câmara, Deputada Mara Gabrilli (PSDB-SP). A Lei nº 12.764/12 institui a chamada Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Gabrilli apresentou uma emenda, sancionada pela presidente, que prevê punição para os gestores escolares que recusarem a matrícula dos alunos com autismo ou qualquer outro tipo de deficiência. O responsável pela recusa está sujeito a multa de três a 20 salários mínimos. Em caso de reincidência, os gestores podem até perder o cargo.

No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados na escola, de maneira a configurar uma perspectiva inclusiva. Abordando alguns desses desafios, Garcia (2013, p. 109) enfoca a relação entre o trabalho realizado nasala de aula e SRM:

Podemos dizer que em grande medida os *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial (GARCIA, 2013, p. 109).

No tocante ao atendimento às crianças pequenas, público-alvo da Educação Especial, Victor (2012) corrobora ao afirmar que essa tem se materializado de maneira gradativa nos ambientes regulares do contexto educativo.

O interesse em contribuir com o processo de inclusão dessas crianças na Educação Infantil, pela via da formação inicial e continuada de professores, tem sido uma constante em nossas pesquisas, porque vemos como fundamental o investimento na formação do professor numa perspectiva da constituição do professor crítico-reflexivo, tendo a pesquisa como eixo dessa formação aliada à ideia da concepção do trabalho docente de forma colaborativa (VICTOR, 2012, p. 82).

A Resolução nº 2/2001 (BRASIL, MEC/SECAD) trata do Censo Escolar, em seu Artigo 1º, conforme texto a seguir: “[...] institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”.

Prosseguindo, o Parágrafo Único do Artigo 1º, da citada Resolução, referenda que o atendimento escolar inicia na educação infantil e pré-escolas “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional

especializado”. Enquanto o Artigo 2º outorga 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.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001).

Nesta exposição e sequência, o Artigo 3º especifica que a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar que enquanto processo educacional é uma proposta pedagógica que deve assegurar recursos e serviços educacionais especiais, institucionalmente organizados objetivando “apoiar, complementar, suplementar”, e cita ainda que, em alguns casos, propõe substituir os serviços educacionais comuns para garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, considerando todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Com o propósito de se efetivar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva em se tratando de transformação/adaptações de espaços e cenários escolares, faz-se necessário que toda comunidade escolar esteja envolvida de forma a assimilar tais mudanças. É importante ressaltar que não se trata apenas de espaço físico, mas este precede o espaço político para a Educação Especial, ou seja, implica atitudes e estratégias para o novo que é a cultura da Educação Especial.

É interessante notar que os processos educacionais de crianças pequenas aconteciam de maneira ainda incipiente e de forma pouco sistematizada até chegarmos ao *status* e à organização dos sistemas educacionais que temos na atualidade, embora a natureza da necessidade – trabalhos pais e proteção das crianças – ainda seja a tônica. Ilustra-se com um lugar dessa escolarização ao citar Kuhlmann Jr. (2001, p. 20), que alude acerca do jardim-de-infância e de outras instituições de educação infantil quando destaca com base no relatório londrino de 1907 que a Sociedade Froebel centrava mais nas questões referentes às crianças de 3 a 6 anos.

Em um contexto mais atual e no Brasil, em 06 de julho de 2015 foi sancionada a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), cujo Artigo 2º ressalta a importância da inclusão e da oferta dos serviços básicos:

Art. 2º—Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º—A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação.

Apesar de todos esses avanços legais, percebemos tanto distanciamentos como adesões significativas das escolas à proposta de educação inclusiva, com uma orientação adequada ao cotidiano e aos problemas das escolas, quando se veem na obrigatoriedade de receber essas crianças, principalmente, no início da vida escolar. Observamos uma ausência de intersecção entre a Política Nacional de Especial e Inclusiva com uma política voltada para a formação de professores para a Educação Especial da Rede Pública, ou seja, a legislação impõe uma garantia de direitos, mas o Estado não absorve a demanda por não intervir diretamente na formação de profissionais.

Dessa forma, podemos arriscar dizer que, pelo menos para as crianças em início da vida escolar, o que se tem é uma “falsa política de inclusão”. Entre as lacunas, entendemos que falta principalmente formação e orientação aos docentes e familiares das práticas do AEE e das devidas adaptações que devem ser feitas.

Assim, nos inquietamos nas ações de como adaptar um currículo às diversas necessidades dos alunos? Como flexibilizar um currículo de modo a não torná-lo exclusivista? Como atender jovens com natureza cognitiva tão diversa?

De acordo com Patto (2008), o sucesso ou o fracasso escolar podem ser analisados de acordo com os objetivos educacionais e o currículo estabelecido e o nível de entendimento do corpo docente sobre o sistema de avaliação vigente, sobre a exigência de homogeneidade e rigidez do sistema educacional.

Podemos, assim, considerar que as chances de adaptação, inclusão e trabalho pedagógico flexível dessas crianças podem sofrer os entraves institucionais devido à ausência de uma política que congregue ações para um trabalho integrado multidisciplinar, que não tenha apenas a preocupação com o diagnóstico e enquadramento das crianças em uma categoria de deficiência, mas com a busca de recursos educacionais necessários à estimulação de sua aprendizagem, para que ele não seja apenas incluído no sistema regular de ensino, mas que adquira capacidade de acompanhá-lo e apreendê-lo.

## **Algumas ideias sobre o atendimento educacional especializado para crianças com deficiência e TGD em início da vida escolar**

De acordo com a Declaração de Salamanca, a escola inclusiva é aquela que “[...] reconhece e satisfaz as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (UNESCO, 1994).

Nesse documento, observa-se a defesa de que os sistemas educacionais se tornem mais flexíveis e adaptados para atender às diferentes necessidades dos alunos. O documento aponta algumas estratégias para flexibilizar o currículo, como diversificar as opções de aprendizagem, promover a ajuda entre as crianças, oferecer suporte para as dificuldades apresentadas pelos alunos e desenvolver relacionamentos mais próximos com as famílias e a comunidade.

Entre as muitas modificações possíveis, há a previsão de adequações curriculares e a oferta de apoio pedagógico especializado para garantir permanência, participação e acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, por meio do acesso ao currículo de forma a propiciar o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos. A seguir apresentamos algumas possibilidades.

Faz-se necessário ressaltar que o processo de implantação e implementação dos diferentes níveis de adaptação curricular envolve toda a equipe escolar: na avaliação do aluno, na análise do contexto escolar e familiar, no planejamento e nas ações previstas para garantir a participação dos alunos em todas as atividades desenvolvidas na escola. “Não se trata de empobrecer ou desvitalizar o currículo escolar, mas um trabalho cuidadoso de avaliação da instituição e de diversificação do desenho curricular” (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p.46).

Oliveira e Leite (2000, p. 15-16) definem os níveis de adequações curriculares:

Adequações curriculares de escola: são adaptações que se realizam nos diferentes elementos do projeto pedagógico desenvolvido pela equipe da escola para atender às necessidades educacionais especiais [...] Adequações curriculares de aula: conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem e interação do aluno com necessidade educacional especial na dinâmica da sala de aula [...] Adequações curriculares individuais: só deverão ocorrer quando todas as alternativas foram tentadas e o aluno possua um nível curricular significativamente abaixo do esperado pela sua idade.

O currículo pode ser adaptado de modo a garantir o acesso aos conteúdos regulares e flexibilizado de acordo com a limitação da criança, esperando dela aquilo que conseguir compreender e enaltecendo os avanços.

A LDB/1996 foi alterada pela Lei [12.796, de 4 de abril de 2013](#), para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências e em seu Artigo 26 registra:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Os exercícios e atividades devem ser planejados para atender às necessidades da criança e não às necessidades da escola. A criança deve ser orientada e acompanhada, sempre que possível, por uma equipe multidisciplinar, interna ou externa, que vai avaliar constantemente os progressos e retrocessos e repensar novas estratégias e práticas de ensino. As avaliações precisam ser adaptadas em tempo ou em conteúdo, de acordo com as necessidades da criança.

Essas propostas vêm ao encontro do pensamento de Silva, Cotonhoto e Pereira (2015, p. 176):

O AEE parece ser uma boa expressão desses avanços, implantado de forma que a sua operacionalização ocorra nas SRM. Outro aspecto é o chamamento para a visibilidade de uma educação especial construída e vivida a partir do trabalho colaborativo entre os profissionais da instituição escolar, em diversificadas ações, sobretudo, entre os professores de sala comum, professores de educação especial e estagiários. Novos ideários que conduzem a novas práticas pedagógicas que possam impulsionar a inclusão de todos, para além das crianças público-alvo da educação especial.

### **Considerações finais**

É evidente que, ao longo do tempo, ocorreram muitos e significativos avanços no debate sobre a Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva, principalmente no que tange ao atendimento às necessidades das crianças com deficiência e TGD nas escolas regulares. Mas consideramos que a luta é diária e sistêmica pela qualidade do ensino público e gratuito para todos os níveis e modalidades.

O texto abordou a construção de várias legislações que foram encaminhadas no entrave e nas negociações entre o Estado e a sociedade até se obter a atual configuração de Políticas Públicas da Educação para o público-alvo da Educação Especial, sobretudo se adentrando com a obrigatoriedade de matrícula no ensino regular, além do AEE e convivendo, em alguns casos, com os atendimentos especializados do setor saúde nas instituições filantrópicas.

Se, por um lado, o movimento reivindicatório busca garantias de direitos educacionais, as discussões teóricas devem perpassar por muitos espaços democráticos para construção de novas e exequíveis legislações e, por outro lado, considerar o protagonismo da educação mediante espaços de conquistas para a valorização dos profissionais da educação e a construção tanto da formação profissional inicial quanto da continuada, com vistas ao currículo na/da diversidade.

Desse modo, observamos que, do ponto de vista legal, há a garantia de flexibilização, adequação e diversificação curricular. Cabe destacar, ainda, a possibilidade de exercício de autonomia de cada sistema de ensino em constituir seu currículo, observada a referência nacional de modo a contemplar as particularidades socioculturais, as necessidades da escola e as especificidades dos alunos.

## Referências

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de Diretrizes e Bases). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 3 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 4/2009 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – n.º 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**,

Brasília, 28 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2015.

COELHO, M.T.; JOSÉ, E. de A. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 6.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

FONSECA, V. da. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (orgs.). **Avanços em Políticas de Inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009, p. 221-228.

GARCIA, R. M. C. Políticas na educação: do global ao local. In BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de; CAIADO, K. R. M. (orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2008, p. 11-23.

\_\_\_\_\_. **Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. In **Revista Brasileira de Educação**, vol.18, nº 52, Rio de Janeiro, jan./mar. 2013, p. 101-119.

JESUS, D. M.; AGUIAR, A. M. B. de. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. In **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 399-416 - set./dez. 2012 Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 02 maio 2013.

KUHLMANN JR. M. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In MONARCHA, C. (Org.) **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LOBO, L. F. **Os infames da História**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARTIN, E. Intervenção psicopedagógica e atividade docente: chaves para uma colaboração necessária. In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v. 2, p. 415-427.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez. 2006, v. 11, n. 33.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, E. J. (org.) **Educação Especial: temas atuais**. Marília, 2000.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações Curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: Glat, R. (org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PONCE, A. **Educação de Lutas e Classes**. 12.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de; CAIADO, K. R. M. (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2008, p. 25-33.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, A. M. C. S.; COTONHOTO, L. A.; PEREIRA, R. M. F. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil: narrativas de professores de educação especial. In: JESUS, D. M. de; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Orgs.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos, SP: Marquezine&Manzini: ABPEE, 2015, v.1, p. 161-178.

SHIROMA, E. O. *et al.* (Org). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SKLIAR, C. (Org). **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

UNESCO. Ministry of education and science Spain. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Salamanca, Spain, 1994.

VICTOR, S. et al. A produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, ES, a. 9, v.18, n. 35, p. 133-152, jan./jun. 2012.