



POLÍTICA DE ENSINO
DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MÚLTIPLOS OLHARES



RECIFE
PREFEITURA DA CIDADE

Secretaria de Educação

POLÍTICA DE ENSINO
DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
MÚLTIPLOS OLHARES

PREFEITURA DO RECIFE

PREFEITO DO RECIFE

Geraldo Julio de Mello Filho

VICE-PREFEITO DO RECIFE

Luciano Siqueira

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Jorge Luís Miranda Vieira

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE ARTICULAÇÃO

Paulo Roberto Souza Silva

ASSESSOR JURÍDICO ESPECIAL

Leonardo Magalhães Pereira

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Danielle Cesar Duca de Carvalho

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE INFRAESTRUTURA

Carlos Eduardo Muniz Pacheco

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE GESTÃO DA REDE

Danielle de Freitas Bezerra Fernandes

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Francisco Luiz dos Santos

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Rogério de Melo Moraes

GERENTE GERAL DE POLÍTICA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Élia de Fátima Lopes Maçaira

GERENTE GERAL DE PLANEJAMENTO
E MONITORAMENTO PEDAGÓGICO

Renata Araújo Jatobá de Oliveira

GERENTE GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Liliane Moraes da Cunha Gonçalves

GERENTE GERAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ANOS FINAIS

Elizabeth Oliveira de Medeiros

GERENTE GERAL DE GESTÃO POR RESULTADOS

José Antônio Gonçalves Leite

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Flávia Rolim

DIVISÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Cláudia Helena Fragoso

DIVISÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Batista Ferreira

DIVISÃO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ivanildo Luis B. de Sousa

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Eroflim João de Queiroz

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Lauriceia Tomaz da Silva

COORDENAÇÃO GERAL

Jacira L'Amour Barreto de Barros

Katia Marcelina de Souza

Élia de Fátima Lopes Maçaira

ASSESSORIA TÉCNICA

Professora Doutora Wilma Pastor | UFPE

Professora Doutora Rafaella Asfora | UFPE

Professora Doutora Ana Nery

Barbosa de Araújo | UFPE

Professora Doutora Denise

Maria Botelho | UFRPE

Professor Doutor Edson Hely Silva | UFPE

Professor Doutor Marcelo L. Pelizzoli | UFPE

Professora Doutora Nadia Patrízia Novena | UPE

Professora Doutora Sônia Sette | UFPE

CONSULTORIA

Professora Doutora Fatima Maria

Leite Cruz | UFPE

CAPA

Adriano Edney Santos de Oliveira

REVISÃO GRAMATICAL

Geraldo Ferreira

NORMALIZAÇÃO

Sandra Maria Neri Santiago

DESIGN GRÁFICO

Eduardo Souza

Gabriela Araujo

POLÍTICA DE ENSINO
DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
MÚLTIPLOS OLHARES



Recife, 2015

Secretaria de Educação

R296p

Recife. Secretaria de Educação.

Educação inclusiva: múltiplos olhares / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. – Recife: Secretaria de Educação, 2015.
104 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 5).

Inclui referências.

ISBN: 978-85-60532-14-8

1. Educação. 2. Política de ensino. 3. Educação inclusiva. I. Barros, Jacira Maria L'Amour Barreto de. II. Souza, Katia Marcelina de. III. Maçaira, Élia de Fátima Lopes. IV Título. V. Série.

CDD 370 (22. ed.)

CDU 37 (2. ed.)

À Professora Marcia Maria Del Guerra

In Memoriam

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- FIGURA 1 Igor Maciel Torres, estudante do 4º ano da Escola Municipal Edinaldo Miranda de Oliveira, durante aula-passeio na Escola Ambiental Águas do Capibaribe, em 29 de maio de 2014, acompanhado por sua mãe
- FIGURA 2 Espaço da Escola Municipal Santo Amaro.(UTEC Santo Amaro)
- FIGURA 3 Soroban – recurso matemático
- FIGURA 4 Precoce (crianças de 3 aos 7 anos de idade) Jogos Teatrais
- FIGURA 5 Jogos de Raciocínio Lógico Matemático
- FIGURA 6 Desenho de Humor
- FIGURA 7 Horta Alternativa
- FIGURA 8 Robótica Educativa
- FIGURA 9 Artes Visuais
- FIGURA 10 Oficinas oferecidas às famílias
- FIGURA 11 Encontro com as Famílias (acolhimento e orientação)
- QUADRO 1 Estrutura Organizacional do NAAH/S Recife

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AH/SD | Habilidades/Superdotação |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| BPC | Benefício de Prestação Continuada |
| CAS | Comunicação Alternativa Suplementar |
| CNE/CEB | Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica |
| COMUD | Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência |
| DEE | Divisão de Educação Especial |
| DSE | Diretoria de Serviços Educacionais |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NAAH/S | Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação |
| NAI | Núcleo de Atendimento Integrado |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PMBFL | Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RMER | Rede Municipal de Ensino do Recife |

| | |
|--------|--|
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SRMS | Salas de Recursos Multifuncionais |
| TA | Tecnologia Assistiva |
| TEA | Transtorno do Espectro do Autismo |
| TGD | Transtorno Global do Desenvolvimento |
| TID | Transtorno Invasivo do Desenvolvimento |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |

APRESENTAÇÃO 13

1 INTRODUÇÃO 15

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE 17

2.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REAPRENDENDO A OLHAR

2.2 INCLUSÃO EDUCACIONAL X EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3 MARCOS POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 22

3.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.2 VISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.4 MARCOS NORMATIVOS: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.5 MARCOS HISTÓRICO E NORMATIVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS 34

4.1 INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE IDENTIDADE

4.2 ORIENTAÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM NEE

4.2.1 Inclusão escolar: o(a) estudante com deficiência visual e os desafios desse contexto

4.2.2 Inclusão escolar: o(a) estudante com surdez e os desafios desse contexto

4.2.3 Inclusão escolar: o(a) estudante com surdocegueira e os desafios desse contexto

4.2.4 Inclusão escolar: o(a) estudante com múltipla deficiência sensorial e os desafios desse contexto

4.2.5 Inclusão escolar: pensando o(a) estudante com deficiência intelectual e os desafios desse contexto

4.2.6 Inclusão escolar: o(a) estudante com deficiência física e os desafios desse contexto

4.2.7 Inclusão escolar: o(a) estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e os desafios desse contexto

4.2.8 Inclusão escolar: o(a) estudante com Altas Habilidades/ Superdotação e os desafios desse contexto

4.3 FORMAÇÃO DO (DA) PROFESSOR(A) RUMO A UMA ESCOLA INCLUSIVA

4.4 CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE O TEMPO, RITMO E FORMA DE APRENDIZAGEM DO(A) ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

5 RECURSOS E SERVIÇOS DE ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO(A) ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA, COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 61

5.1 DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O AEE

5.1.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

5.1.2 Formação do(a) professor(a) do AEE

5.2 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMS)

5.2.1 Perfil do(a) professor(a) que atende na SRM

5.3 NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

5.3.1 Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)

5.3.2 Atendimento Educacional Especializado do NAAH/S

5.4 NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO (NET)

5.5 NÚCLEO DE SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS (NSC/DMU)

5.6 PROGRAMA MANUEL BANDEIRA DE FORMAÇÃO DE LEITORES

5.7 PROGRAMA DE TRANSPORTE ESCOLAR INCLUSIVO

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 74

REFERÊNCIAS 77

ANEXOS 83

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que fazemos a entrega dos livros que compõem a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

Sua apresentação teórica está em seis livros, a saber: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Educação Infantil; Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação. Essas obras são de autoria de técnicos(as) e professores(as) da Rede Municipal de Ensino do Recife, o que lhes confere identidade e um olhar que valorizam as experiências bem sucedidas em curso, na perspectiva de assegurá-las para toda a Rede.

Esse documento foi concebido com o objetivo de implementar uma política educacional integrada, e que articule as unidades educacionais para a renovação, inovação e resposta ao complexo desafio de aprender e ensinar, criando uma cultura de compartilhamento, com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade.

A Secretaria de Educação do Recife inova na construção de sua Política de Ensino, ao inserir, como eixos do documento, a Escola Democrática, a Diversidade, o Meio Ambiente e as Tecnologias, procurando assegurar que estejam presentes no cotidiano escolar em todos os componentes e práticas pedagógicas.

Desejamos que a Política de Ensino da Rede Municipal se constitua em instrumento pedagógico para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, dando espaço para a criatividade e a participação de todos que fazem a comunidade escolar, e assegurando a aprendizagem dos estudantes.

Jorge Vieira

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO RECIFE

1 INTRODUÇÃO

O movimento mundial pela inclusão educacional, como uma ação política, cultural, social e histórica, desencadeou a defesa do direito de todas as pessoas pertencerem a um mesmo sistema educacional, aprendendo, participando e compartilhando saberes sem nenhum tipo de discriminação/exclusão.

A educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, a qual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008). Neste sentido, a visão de direitos humanos avança em relação à ideia de equidade formal, expressa no princípio de garantia de oportunidades, passando a contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e/ou fora da escola. Além disto, reconhece que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, nas esferas federal, estadual e municipal, evidenciam a necessidade de confrontar as práticas excludentes, criando estratégias e alternativas para minimizá-las.

Para responder às demandas de um sistema educacional inclusivo, o Brasil, nas últimas décadas, definiu políticas, organizou instrumentos legais e elaborou diretrizes para garantir a sua organização. Por outro lado, os documentos que ressaltam o direito dos(as) estudantes à educação inclusiva têm avançado no país, de maneira mais efetiva em relação à ampliação do acesso, mas não na melhoria da qualidade dos processos educacionais inclusivos.

Nessa direção, Prieto (2006) destaca que a filosofia da inclusão implica esforços da escola em adequar as práticas pedagógicas com o objetivo de atender às especificidades do(a) estudante. Para essa autora, o propósito da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagens. Desse modo, a ênfase está na identificação das potencialidades do(a) estudante, culminando com a construção de alternativas pedagógicas capazes de propiciar condições favoráveis à sua autonomia educacional e social.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Os referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos remetem à reorganização do sistema educacional, que passa a contar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular. A educação especial, por muitos anos, constituiu-se em consonância com o paradigma integracionista propositivo de uma fragmentada estrutura de serviços, a que correspondiam classes e escolas especiais funcionando de forma segregatícia.

Conforme o atual modelo da inclusão educacional, a escola é orientada para receber todos(as) estudantes, atendendo e respeitando suas singularidades e promovendo a melhoria da qualidade da educação, configurando-se num conjunto de saberes e práticas pedagógicas minimizadores das diferentes situações que levam à exclusão escolar e social.

Para a superação desse quadro excludente, é imprescindível que a escola se (re)organize e garanta a acessibilidade a todos(as) estudantes. Isto implica profundas mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, nas leis de acessibilidade, na obrigatoriedade do ensino, na passagem entre um tipo de escola quase sempre excludente para outro que se pretenda inclusivo (SKLIAR, 2006).

Neste Alcance, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008) considera a evolução dos marcos filosóficos, políticos, legais e pedagógicos com base nos referenciais da Convenção de Nova Iorque (BRASIL, 2007), à luz dos quais revê a Educação Especial e atualiza as normativas nacionais.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

2.1 Relações étnico-raciais e educação inclusiva: reaprendendo a olhar

O paradigma da Educação Inclusiva apresenta, dentre outros princípios, o respeito às diferenças e à diversidade de grupos minoritários. Sob esta perspectiva, a escola tem como função social combater qualquer forma de discriminação. Assim, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) orienta que as escolas não apenas recebam todos(as) estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas, mas também incluam, dentre outros, aqueles de origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, ou de outros grupos marginalizados.

Em relação aos grupos minoritários, nos últimos anos tem havido alguns avanços na discussão sobre a temática educação das relações étnico-raciais no espaço escolar, porém com alguns entraves, sobretudo em ações que viabilizam mudanças nos processos educacionais. Importa mencionar, como um dos entraves, que a sociedade e a instituição escolar têm tido dificuldade em valorizar e reconhecer as diferenças, conseqüentemente, pouco têm contribuído para a formação das identidades individuais.

No que concerne aos avanços, enfatiza-se a conquista do Movimento Negro Brasileiro na luta pela promoção da igualdade racial, que culminou na promulgação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e do Parecer CNE/CP 1/2004 (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2004), que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujos princípios são: consciência política e história da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Assim, tais princípios podem ser materializados pelas escolas, por meio do ensino, de forma sistemática, promovendo o empoderamento e a afirmação da identidade étnico-racial. É importante ressaltar que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para

o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Portanto, para promover o conhecimento das heranças sócio-étnico-culturais, sugere-se refletir sobre os preconceitos adquiridos nos processos de formação de cada indivíduo. Apesar de, historicamente, esse público ser excluído da sociedade e dos espaços escolares, as vivências de estudantes negros(as), indígenas e com deficiência não são iguais se comparadas a outras de raça/cor/etnias diferentes e também com deficiência. Os preconceitos vão se acumulando e, assim, limitando o processo de desenvolvimento humano.

2.2 Inclusão educacional x educação ambiental

Como preconiza o vol. I da Política de Ensino da Rede Municipal (MAÇAIRA; SOUZA; GUERRA, 2012), a Educação Ambiental, nas últimas décadas, vem sendo bastante difundida em virtude da grande preocupação com a qualidade de vida das pessoas e do planeta. Este tema deve envolver todos os públicos estudantis, ser vivenciado em todos os componentes curriculares, níveis e modalidades de ensino oferecidas pela Rede Municipal de Ensino do Recife: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Educação Especial, conforme Art. 9º da Lei nº 9.795 de 1999 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

Pelo seu caráter peculiar, a Educação Ambiental pode integrar o(a) estudante à natureza, independentemente de suas características individuais, e ajudá-lo(a) a entender o seu papel enquanto sujeito natural frente às questões ambientais. Este entendimento, oriundo das ações e atividades relacionadas com esta abordagem, pode conduzi-lo(a) a mudanças de atitudes e comportamentos nos espaços de aprendizagens e de vivências e convivências.

Nesta perspectiva, o processo que envolve a Educação Ambiental se reflete na inserção do (da) estudante no meio ambiente, na aquisição de novas habilidades e em uma aproximação maior da sua realidade com o meio ambiente natural e o construído, despertando sua compreensão e consciência ambiental e social. Desta forma, a inserção dos(das) estudantes nas questões ambientais deve ser considerada um direito que poderá trazer múltiplos benefícios, como por exemplo, o desenvolvimento socioambiental.

Portanto, a inclusão dos(das) estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no domínio da Educação Ambiental é uma forma de garantir os direitos humanos e constitucionais, não lhes devendo ser negada esta oportunidade de atuarem como defensores na luta em defesa do meio ambiente.

A concepção de Educação Ambiental proposta busca contemplar, resgatar e valorizar o que já, de certa forma, ocorre nas escolas. Os(as) educadores(as), em momentos de encontros pedagógicos, costumam socializar suas experiências relacionadas ao eixo Meio Ambiente. Nestes encontros de relatos de experiências, de projetos e de ações realizadas, pode-se admirar a riqueza e o cuidado dispensado em cada etapa do seu desenvolvimento. Os projetos e ações estão relacionados, principalmente, com a descoberta e o cuidado com o meio ambiente.

O bem-estar e a sobrevivência da humanidade dependem do cuidado e do respeito entre as pessoas, e do cuidado e proteção dos recursos naturais com ações que melhorem a qualidade ambiental. O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva é a essência do desenvolvimento social sustentável (KRAETZIG, 2008).

Diante do exposto, como inserir a Educação Ambiental na Educação Especial? Quais as estratégias didático-metodológicas que garantam a inclusão dos(as) estudantes com NEE?

Para Kraetzig (2008), na educação inclusiva os(as) estudantes com NEE aprendem a atuar e interagir entre si, com os(as) demais colegas e com os(as) professores(as). Todos(as) juntos(as) podem melhorar suas habilidades profissionais e criar condições e oportunidades de prepará-los(as) para a vida na sociedade, fazendo-os sentirem-se sujeitos ativos e confiantes. Assim, todas as pessoas envolvidas percebem a importância desta interação que tem como resultado maior o convívio harmonioso entre as pessoas e o meio ambiente.

As atividades relacionadas com a Educação Ambiental, embora realizadas coletivamente, apresentam resultados individuais em função de que cada estudante é único(a) e tem seu ritmo próprio. Orienta-se que essas atividades sejam elaboradas de modo que todos(as) eles(elas) possam realizá-las. Tais atividades são objetivas, concretas, dinâmicas e transformadoras, possibilitando-lhes experimentar novos sentimentos, sabores, sensações e emoções.

A educação ambiental pode permitir novas possibilidades de aprendizagens, o desenvolvimento dos indivíduos em seus aspectos cognitivos, afetivos e linguísticos, além de formar sujeitos críticos e atuantes [...]o professor pode trabalhar a temática ambiental no dia a dia levando estes alunos a participação. É importante que o professor centralize nas possibilidades de aprendizagem e inserção social dos alunos com necessidades especiais e não nas deficiências. [...] Por que, a inclusão não é apenas colocar estes alunos em sala de aula, mas oferecer oportunidades de participação a estes alunos (KRAETZIG, 2008, p. 52-53).

No entanto, para atender estes(as) estudantes, aconselha-se a criação de estratégias de ensino diferenciadas que possam ajudá-los(as) a superar os impedimentos causados pela deficiência, e isto requer planejamento, envolvimento, reflexão e comprometimento do(a) educador(a) e de pessoas envolvidas no processo.

Neste sentido, antes da realização de qualquer atividade ou projeto relacionado com a Educação Ambiental, é interessante escutar os(as) estudantes, para saber os seus anseios e resgatar seus conhecimentos prévios sobre os temas propostos.

Em uma sala de aula o(a) professor(a) pode fazer uso de recursos e estratégias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem: oficinas de contação e produção de histórias com contextos ambientais, elaboração e exposição de desenhos e pinturas, colagens, murais; utilização de músicas com temas ecológicos, dança, encenação de peças teatrais, atividades esportivas e recreativas como jogos e brincadeiras; confecção de objetos a partir de materiais reutilizáveis. Todas essas atividades têm o intuito de facilitar o entendimento dos conteúdos vivenciados, promover uma maior participação nas atividades e interação entre todos(as) os(as) estudantes da sala de aula.

Há, também, as atividades que poderão ser realizadas fora da sala de aula, como visitas a museus e a outros espaços culturais e interativos. É possível proporcionar ao(à) estudante um momento de interação com o meio ambiente, a partir de uma incursão pedagógica pelas águas ou pelas matas do Recife. Nas aulas ao ar livre, pode-se recorrer a dinâmicas que envolvam o corpo como um todo. A deficiência visual, por exemplo, não é barreira para o contato com a natureza. As belezas naturais, além de apreciadas visualmente, podem ser percebidas por outros sentidos, os(as) estudantes podem senti-la através dos sons, dos cheiros, das texturas, dos sabores.

Aconselha-se que na escola, em casa e em todos os espaços de convivência, a comunidade escolar passe a ter atitudes e atos sustentáveis em relação ao meio ambiente, tais como: a) utilizar garrafinha para acondicionar água, evitando o uso desnecessário de copos descartáveis que, além de não serem recicláveis, são bastante poluentes; b) usar os dois lados do papel, evitando o desperdício; c) guardar resíduos que possam ser reutilizados (vidro, papéis, plástico e outros), principalmente para a confecção de brinquedos de sucatas, maquetes, artesanatos e jogos; d) e implantar a prática dos R's, reeducar, reciclar, reutilizar, reduzir e replantar.

Portanto, o envolvimento e o apoio da família em todas as etapas do processo educativo do (da) estudante são imprescindíveis. Seja em casa, durante a resolu-

ção das tarefas, seja nas escolas, sempre que possível, seja até nos momentos de atividades fora da escola, contribuindo assim para o bem-estar do (da) estudante.

FIGURA 1 Igor Maciel Torres, estudante do 4º ano da Escola Municipal Edinaldo Miranda de Oliveira, durante aula-passeio no barco-escola, em 29 de maio de 2014, acompanhado por sua mãe



Fonte: Acervo da Escola Ambiental Águas do Capibaribe (2014)

3 MARCOS POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 Princípios da Educação Inclusiva

O paradigma da educação inclusiva apresenta uma filosofia que preconiza uma organização escolar que favoreça, a cada estudante, o direito ao ingresso e à permanência no sistema regular de ensino, independentemente de etnia, gênero, sexualidade, idade, deficiência, condição social ou de qualquer outra natureza que se configure como um obstáculo às aprendizagens.

Assim, pretende-se que todas as escolas, na perspectiva democrática, reconheçam as singularidades inerentes aos(às) estudantes e deem respostas significativas às suas NEE. Esta expressão diz respeito a todas as crianças e jovens cujas necessidades são decorrentes de sua capacidade ou dificuldade de aprendizagem (BRASIL, 1994).

Todos(as) os(as) atores(atrizes) que transitam no cenário educacional – gestores(as), professores(as), familiares e comunidade na qual cada estudante vive –, atuarão coletivamente na busca da ressignificação de atitudes e práticas sociais, tanto no âmbito político-administrativo quanto no didático-pedagógico.

Os princípios básicos que permeiam a Educação Inclusiva fundamentam-se nos direitos humanos reafirmados no Art. 1, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que apresenta o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2007, p. 17).

Nesta direção, dentre os princípios elencados do Art. 3, da Convenção citada, destacam-se: o respeito pela dignidade, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) a não discriminação; c) a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência, como parte da diversidade humana; e) a igualdade de oportunidades; f) a acessibilidade (BRASIL, 2007). Estes princípios anunciam a necessidade de mudanças no modelo de se pensar a educação.

A seguir, far-se-á breve retrospectiva da história da Educação Especial, a fim de que se compreenda o surgimento do paradigma da Educação Inclusiva.

3.2 Visão histórica da Educação Especial

A história da Educação Especial tem sua trajetória desenhada segundo os paradigmas vigentes nas sociedades, os quais têm derivado de concepções de homem, de sociedade e de trabalho que permeiam cada período histórico da humanidade.

Tais concepções relacionadas às pessoas com deficiência, até o século XVIII, “eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havia base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 2011, p. 16). Normalmente esses indivíduos eram reclusos, e quando havia um membro de uma família com alguma deficiência, o fato era ocultado da sociedade. Esse afastamento denota a segregação e a discriminação daqueles que fugiam, de alguma forma, aos padrões estéticos, comportamentais ou de saúde, bem como servia para proteger a sociedade dessas pessoas que eram vistas como perturbadoras da ordem social.

Com o advento da Revolução Industrial, reforçou-se mais ainda a discriminação, ao defender-se que não havia espaço para os considerados “mais fracos” no novo modelo de produção da sociedade capitalista e da consolidação da burguesia.

No Brasil, o marco da Educação Especial foi a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Benjamim Constant, e em seguida o Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, ambos em pleno funcionamento até a presente data. Outras instituições surgiram oferecendo atendimento especializado, de forma assistemática, como o Hospital Juliano Moreira (1874), em Salvador, que proporcionava atendimento para pessoas com deficiência intelectual, e a Escola México (1887), no Rio de Janeiro, destinada ao ensino regular, mas atendendo também a pessoas com deficiência física e visual.

No tocante às pessoas com deficiência intelectual, a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff organizou a sistematização da educação, por meio da Fundação Sociedade Pestalozzi (1934), em Minas Gerais, que, posteriormente, tornou-se uma sociedade nacional, perdurando até os dias atuais, atuando na formação profissional deste segmento.

E em 1954, organizou-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que se expandiu por todo o território brasileiro. Estas instituições promoviam o acolhimento dos sujeitos com deficiência, de forma assistencialista. Nesse pe-

ríodo histórico, o Estado não reconhecia as pessoas com deficiência como cidadãos (ãs) de direito. A partir de então, inicia-se um movimento de luta dessa gente com deficiência, e seus familiares, juntamente com a APAE e o instituto Pestalozzi, pressionando o governo a assumir e a garantir, na legislação nacional, a educação dessas pessoas, resultando no surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961).

Essas lutas impulsionaram mundialmente, nos anos de 1960 a 1970, novas “formas” de lidar com as pessoas com deficiência. A luta em defesa dos direitos das minorias ganhou força no período pós-guerra do Vietnã, que resultou em um grande número de mutilados de guerra, não apenas do Vietnã como dos Estados Unidos da América (EUA), os quais precisariam se integrar à sociedade. Vivia-se o paradigma da Integração, sob a filosofia da normalização, “com a ideia de que as pessoas diferentes podiam ser normalizadas, ou seja, capacitadas para a vida no espaço comum da sociedade” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2004, p. 12). Se antes elas ficavam segregadas em instituições especializadas, passaram a ser inseridas parcialmente no sistema educacional, em escolas e classes especiais, dentre outras formas de organizações, com o objetivo de serem reabilitadas ou habilitadas para viverem em sociedade.

Nessa perspectiva, conhecida como modelo médico, clínico, a deficiência era considerada como “doença”, necessitando de tratamento e reabilitação. Nesse contexto, o diagnóstico era fundamental para a condução das pessoas com deficiência para, prioritariamente, serem encaminhadas às escolas e classes especiais. Assim, as características individuais de ordem física, intelectual ou sensorial eram consideradas um impedimento para a inclusão na educação.

Observa-se, então, que mesmo com a integração a discriminação permanecia por meio da segregação que prevalecia no formato de escolas e classes especiais. Intensificaram-se as lutas mundialmente em prol da inclusão social que se efetivasse pelo pleno exercício da cidadania. Lutava-se pela universalização do ensino a todos(as), identificando as diversas formas de exclusão e assegurando respostas às diferenças individuais.

É importante ressaltar que a Educação Especial se organizou tradicionalmente como AEE substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010). Atualmente, ela se constitui como uma modalidade de ensino, tornando-se parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

3.3 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008) é um marco na educação brasileira e fundamenta-se no paradigma da Inclusão Educacional. Essa política define a Educação Especial como modalidade não substitutiva ao processo de escolarização, instaura o AEE complementar ou suplementar para o ensino e aprendizagem dos(as) estudantes e define o público-alvo da Educação Especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva se reorganiza sob nova concepção teórico-filosófica, na forma de AEE, prioritariamente no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), que foram instituídas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, via Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007). O profissional do AEE, em parceria com o(a) professor(a) da sala de aula e o(a) coordenador(a) pedagógico(a), identifica e elabora recursos e práticas pedagógicas acessíveis, de forma a eliminar barreiras à aprendizagem dos(as) estudantes. Vale mencionar que o AEE não pode ser considerado como reforço escolar, e sim AEE que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008).

A transversalidade da Educação Especial acontece desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com garantia da participação, aprendizagem e continuidade em todos os níveis de ensino. Enfatiza e garante a formação dos(das) profissionais da escola, para a inclusão, e dos(as) professores(as), para o Atendimento Educacional Especializado; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade em termos urbanísticos, arquitetônicos, mobiliários e comunicacionais, adequando-se equipamentos, transportes e meios de informação; a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008).

Partindo dessa compreensão, como as escolas devem se organizar para responder às demandas específicas resultantes da diversidade de estudantes?

É interessante desenvolver um trabalho em parceria com o(a) gestor(a) municipal, estadual ou federal, para que haja a garantia do(a) profissional especializado(a) e a disponibilidade de um espaço para a instalação e funcionamento das SRMs, pois sem a sala/espaço físico não se tem a estrutura para que o Aten-

dimento Educacional Especializado aconteça. Outra questão essencial que se apresenta como um desafio à Educação Inclusiva é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que necessita ser pensado e elaborado por toda a comunidade escolar, agregando a família e a comunidade.

É importante mencionar a nota técnica nº 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2014) que orienta quanto ao diagnóstico clínico do público-alvo das SRMs no Censo Escolar. Esta nota enfatiza que o Atendimento Educacional Especializado se caracteriza como atendimento pedagógico e não clínico, portanto não se pode condicionar o atendimento do(a) estudante à apresentação de um laudo médico.

Um ambiente pedagógico acessível a todos(as) considera a diversidade do ser humano. Outro grande desafio à inclusão é o estabelecimento de uma parceria entre o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado e o(a) professor(a) da sala de aula, uma vez que, em muitos casos, o(a) estudante do Atendimento Educacional Especializado não se beneficia dessa parceria.

O acesso e a permanência com qualidade dos(as) estudantes no ambiente educacional inclusivo exigem que esse ambiente e os(as) profissionais que o compõem realizem transformações que atendam às peculiaridades de cada estudante. Essas transformações acontecem por meio da disponibilidade de recursos de acessibilidade como, por exemplo, rampas, tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais-Libras e brailistas, alicerçada em práticas pedagógicas inclusivas que assegurem direitos de acesso, permanência e educação de qualidade, segundo um currículo inclusivo no qual as especificidades de cada estudante possam ser contempladas. Logo, compreender e valorizar o potencial de cada pessoa é o ponto de partida. Assim a Educação Inclusiva se norteia nos princípios da diversidade, da troca de experiência, da aprendizagem compartilhada, minimizando as barreiras impostas pela sociedade.

3.4 Marcos normativos: da Educação Especial à Educação Inclusiva

Ao revisitar a história da educação escolar, percebe-se que desde o período colonial houve um descaso do poder público com a educação popular e com a educação das pessoas com deficiência. As oportunidades de ingresso e permanência do(a) estudante na escola estiveram sempre a depender de suas condições econômicas, culturais e sociais, configurando uma educação que servia à elite e, portanto, excludente.

Hoje ainda se luta para desenvolver políticas públicas inclusivas que tentem universalizar, por meio dos sistemas públicos de ensino, o acesso e a permanência à educação escolarizada. No entanto, observa-se na prática educativa cotidiana que brasileiros(as), independentemente de sua idade e características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas diferenciadas, ainda não encontram acessibilidade à escola.

No entanto, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), o atendimento educacional, direcionado às pessoas com deficiência foi apontado como direito a ser dispensado preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Dez anos após, a Lei nº 5.699/1971 (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010) altera a LDBEN de 1961, definindo o que é tratamento especial, e termina por reforçar o encaminhamento dessas pessoas para as classes e escolas especiais, em vez de criar condições de inserção nas escolas comuns.

Muitos dos avanços na inclusão desses(as) estudantes em salas de aula comuns devem-se à sociedade civil, às famílias e ao movimento das pessoas com deficiência, na direção das lutas sociais pela criação efetiva de um estado democrático de direito que busca assegurar a todas as pessoas seus direitos à aprendizagem.

Nesta luta, com a promulgação da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988), é que aparece como um de seus fundamentos o estabelecimento da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, independentemente de qualquer característica que diferencie o(a) estudante. Nesse período, o Brasil vivenciava experiências de redemocratização do país e forças ideológicas se confrontavam em face dos anseios populares por maior abertura política e satisfação das necessidades básicas e sociais, entre outras.

A elaboração de políticas públicas na esfera federal, visando à educação inclusiva, só começa a tomar corpo na década de 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 8.069 (BRASIL. Senado, 1990), a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010), da qual o Brasil foi um de seus signatários, marco da educação inclusiva que preconiza o acolhimento de todas as crianças independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A publicação da Política Nacional de Educação Especial (1994) (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010) nessa década não conseguiu proporcionar mudança nas práticas educativas, no sentido da valorização

dos diferentes potenciais de aprendizagem nas salas de aula, uma vez que se sustentava no paradigma da integração focalizada no modelo médico-clínico.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), normatiza no capítulo V, nos artigos 58, 59 e 60, o atendimento especializado. No Art. 58, há a definição da Educação Especial: entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Observa-se que o termo “preferencialmente” dá margem para a interpretação de um ensino substitutivo ao ensino regular.

Essa preconização ainda não foi suficiente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, já que a Educação Especial se configurava como um sistema de ensino paralelo ao ensino regular, com recursos e materiais específicos para atender alguns (algumas) estudantes, ainda de forma segregatória.

Em 2001, a Resolução nº 2 do CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010), seguindo o movimento de modificações provocadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolve deliberar sobre ações que os sistemas de ensino precisam seguir para atender aos(as) estudantes com necessidades educacionais especiais. Igualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010), evidencia a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Para tanto, estabelece objetivos e metas para as escolas, a fim de que elas criem condições propícias de atendimento às necessidades educacionais especiais, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

O ano de 2002 é profícuo em ações regulamentadas pelo poder público, que visam à fundamentação da Educação Inclusiva, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 1 – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define orientações para as instituições de ensino superior. A Lei nº 10.436/2002 (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010) reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras¹ como instrumento legal de comunicação e expressão. Outra conquista é o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, aprovada pelo Ministério

1 Embora em alguns documentos oficiais a sigla “LIBRAS” esteja grafada toda em maiúsculo, será adotada, neste livro da Política de Ensino, a grafia “Libras”, apenas com a primeira letra maiúscula.

da Educação, através das normas e diretrizes da Portaria nº 2.678/02 (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010).

O Ministério da Educação criou em 2003 o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, visando à formação de gestores(as) e educadores(as), a fim de que possam promover mudanças nos sistemas de ensino, transformando-os em sistemas educacionais inclusivos, oferecendo a educação especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Em 2004 foi difundido o documento – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010), pelo Ministério Público Federal, tendo como finalidade propagar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Este ano também foi contemplado com o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2010), que regulamentou as Leis nº 10.048/00 (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010) e nº 10.098/00 (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010), estabelecendo normas e critérios que favorecem a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nessa conjuntura, foi desenvolvido o Programa Brasil Acessível, objetivando favorecer a acessibilidade urbana e apoiar ações que assegurem o acesso universal aos espaços públicos. A partir de então, é possível perceber os avanços significativos alcançados por meio das políticas públicas no sentido de melhor atender à diversidade em nosso país.

Os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) são implantados em 2005 em todos os estados e Distrito Federal, com o objetivo de oferecer o AEE aos(às) estudantes da rede pública de ensino com altas habilidades/superdotação, assim como orientar as famílias e promover a formação continuada de docentes. Segundo Alencar (2001), o termo altas habilidades enfatiza mais o desempenho do que as características pessoais, já o termo superdotado sugere habilidades extremas. O conceito de altas habilidades/superdotação assume conotações diferentes de acordo com a cultura.

Nesse ano, foi também publicado o Decreto nº 5.626/05, que

[...] dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010, p. 14).

A Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou em 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Fica estabelecido que os estados confederados têm obrigação de garantir

[...] um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral, sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010, p. 15).

Ainda em 2006, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010). Esse plano tem como linha de ação incrementar, no currículo de educação básica, temáticas que dizem respeito às pessoas com deficiência, além de desenvolver ações afirmativas que possibilitem não só a inclusão, mas o acesso e a permanência dessas pessoas na educação superior.

Em 2007, foi publicado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010). Faz parte de sua essência o monitoramento do acesso, à escola, dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), a acessibilidade arquitetônica aos prédios escolares, a implantação de SRMs, a formação de professores(as) para a Educação Especial e o acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Nesse mesmo ano foi publicado o Decreto nº 6.094 (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010), visando à implementação desse documento. O PDE institui nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, “a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010, p. 16).

Em 2008, o Ministério da Educação apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008), fundamentada na concepção de direitos

humanos que alia igualdade e diferença como valores indissociáveis. Ela define o público-alvo da Educação Especial mencionado anteriormente neste documento.

O Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008) estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como sendo complementar ao ensino regular para os(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, e dispõe sobre o seu financiamento através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos(as) Profissionais da Educação (FUNDEB).

Em 2009, foi publicado o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009) que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com *status* de Emenda Constitucional, que adota o paradigma da Educação Inclusiva. Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) (que revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008), dispõe sobre a educação especial e o AEE, estabelecendo em seu Art. 1º que o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência será realizado mediante as seguintes diretrizes:

[...] Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; aprendizado ao longo de toda a vida; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

Com base nesses marcos legais, a Prefeitura do Recife também aprovou Leis e Decretos que têm norteado a política de educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no município. É desses marcos que o item a seguir tratará.

3.5 Marcos Histórico e normativo da Educação Especial no contexto da Rede Municipal de Ensino do Recife

A Prefeitura do Recife deu os primeiros passos em direção ao atendimento à legislação federal ao criar na estrutura administrativa da Fundação Guararapes

Diretoria de Serviços Educacionais (DSE), uma Coordenadoria de Ensino Especial para “planejar, organizar, coordenar, controlar e executar as medidas necessárias ao perfeito atendimento de Ensino Especial nas Escolas da Rede Municipal”. Para tanto, publicou a Lei nº 15.559, de 20 de dezembro de 1991 (BRASIL, 1991).

Em 1999, foi publicada a Lei nº 16.529 (RECIFE, 1999), a qual não apenas reconhece a Libras como sistema linguístico, mas também orienta a administração pública municipal, direta e indireta, a assegurar o adequado atendimento das pessoas surdas por meio dela.

A Lei nº 16.918/03 (RECIFE, 2003) altera a Lei nº 16.529/99 (RECIFE, 1999). Esta Lei visa ao atendimento das pessoas surdas em estabelecimentos bancários, hospitalares, *shoppings centers* e outros de grande afluência do público, por profissionais intérpretes de Libras.

A Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi instituída através da Lei nº 17.199, de 27 de abril de 2006 (RECIFE, 2006). Esta Lei visa à integração das ações da Política Municipal de Direitos Humanos com as demais políticas municipais setoriais, de forma a garantir o desenvolvimento de planos, programas e projetos decorrentes da mencionada Política de Inclusão.

Ainda no ano de 2006 foi sancionada a Lei nº 17.247, de 26 de agosto (RECIFE, 2006), instituindo o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMUD), vinculada à Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã. Este Conselho tem como objetivo acompanhar a implantação e implementação da Política Municipal de Inclusão Social da Pessoa com Deficiência, e promover a defesa dos seus direitos.

Mesmo com todas essas medidas tomadas pelo poder público, tanto na esfera federal quanto no âmbito municipal, para favorecer a inclusão, observa-se ainda hoje, no cotidiano escolar, certa incongruência entre as políticas públicas de inclusão e a prática educacional.

É importante destacar que a Educação Especial no município do Recife surgiu com a Coordenadoria de Ensino Especial, oficializada por intermédio da Lei Municipal nº 15.555, de 20.12.91 (RECIFE, 1991), que passou a atuar através do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), a partir de 1991.

O trabalho desenvolvido pelo NAI tinha por objetivo avaliar os(as) estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. As pessoas identificadas com deficiência eram encaminhadas para as Classes Especiais, e aquelas com dificuldades de aprendizagem eram acompanhadas por um(a) técnico(a) no NAI. Este trabalho era realizado por uma equipe multidisciplinar composta

por assistentes sociais, fonoaudiólogos(as), pedagogos(as) e psicólogos(as). O NAI encerrou suas atividades em 1992. A partir desta data foi criado o Departamento de Educação Especial, tendo como público-alvo apenas os(as) estudantes identificados com alguma deficiência.

Na década passada, este Departamento passou a se chamar Gerência de Educação Especial, ampliando seu atendimento para estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Atualmente, recebeu a denominação de Divisão de Educação Especial e está ligado à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica da Secretaria de Educação.

4

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

4.1 Inclusão Escolar e Formação de Identidade

A partir de movimento dialético de interações, pelo qual o sujeito estabelece relações entre si e o meio social/histórico/cultural, é que se pode compreender sua formação no movimento dos sentidos, significados, interesses, expectativas, condutas, comportamentos e especificidades que constituem as representações do eu e do outro, e que semelhanças e desigualdades socioculturais se configuram.

Sabe-se que é no processo de socialização que ocorre a individualização do ser humano, quando ele toma consciência de si mesmo na [...] totalidade de seus traços, atributos, imagens, conceitos e sentimentos [...] e na interiorização de sua raça, nome, gênero, sexualidade, papéis sociais, entre outros (CARVALHO, 2004, p. 45).

Contudo, “conhecer a si mesmo” e “conhecer o outro” são ações humanas que constituem um desafio constante e dinâmico. Constante porque, quando o ser humano imagina conhecer sua própria identidade ou a identidade de outrem, observa que há sempre algo novo, ainda encoberto, por se descobrir, e por isso mesmo dinâmico. E nesse processo, volta-se a considerar que, se o ser humano é um sujeito que se constitui historicamente em suas relações com o meio e com os seus pares, para definir sua identidade, faz-se necessário observá-lo no contexto dessas relações.

A sociedade, de modo geral, tem demonstrado certa dificuldade em lidar com o “diferente” quando considera a deficiência como um modo diferente de ser e de agir que foge ao padrão de “normalidade” estabelecido pelos grupos sociais. Consequentemente, isso faz com que a deficiência passe a ser considerada como valor social negativo, e o estigma que a caracteriza acaba por incorporar-se na identidade da pessoa como algo inerente a ela.

Os defensores da Educação Inclusiva acreditam que, para superar o estigma da deficiência, a sociedade precisa rever seus conceitos de diferença e diversidade. Considerando a escola como espaço democrático privilegiado para a construção de conhecimentos, de saberes, onde as práticas sociais devem ser compreendi-

das, (re) construídas e internalizadas de forma significativa, a inclusão educacional surge aqui como um paradigma que favorece a construção da identidade de sujeitos tão diferentes quanto semelhantes a todos os outros.

Se, por um lado, a formação da identidade humana vai depender diretamente do contexto histórico, social, cultural e ambiental, por outro, é preciso que a pessoa com deficiência se aproprie do seu papel ativo na construção dos saberes que circulam nesse contexto.

Nesta perspectiva, aqui se ressalta a importância da mudança de paradigma educacional em que a diferença, segundo a concepção inclusiva, deixe de ser vista de forma estigmatizada. Essa concepção apresenta uma proposta de convivência democrática e plural, cujas relações se construirão e se pautarão em atitudes de respeito mútuo que se traduz na valorização da singularidade, da dignidade e do direito à cidadania de todos(as).

No item seguinte, focar-se-á a discussão nas orientações específicas com relação às práticas pedagógicas para estudantes com NEE.

4.2 Orientações para práticas pedagógicas com estudantes com NEE

A Educação Inclusiva tem início na Educação Infantil. Nesta etapa são desenvolvidas as bases necessárias à construção do conhecimento e do seu desenvolvimento global e de aspectos relacionados à subjetividade. Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão:

[...] nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008 p. 16).

Propõe-se que o(a) professor(a), juntamente com os(as) demais integrantes da equipe escolar e a participação da família, ofereça condições para que o(a) estudante seja o(a) mais independente possível nos ambientes em que se encontra inserido(a).

Nesta direção, sugerem-se a seguir algumas estratégias didático-metodológicas:

- a) adaptar todos os ambientes escolares para garantir a acessibilidade a todos(as) eles(as);
- b) assegurar a participação do(a) estudante nos eventos externos a serem realizados pela escola;

- c) observar os equipamentos multimídias, as tecnologias assistivas e as adaptações que se fizerem necessárias para propiciar a participação e a compreensão do(a) estudante, com vistas a favorecer sua aprendizagem;
- d) avaliar o(a) estudante, observando se ele(a) está evoluindo em seu processo de aprendizagem;
- e) observar se os equipamentos multimídias, as tecnologias assistivas e as adequações estão atendendo satisfatoriamente os(as) estudantes em seus direitos às aprendizagens;
- f) estabelecer vínculo afetivo com o(a) estudante;
- g) orientar os pais e a comunidade educacional sobre o desenvolvimento do(a) estudante e;
- h) incluir o(a) estudante em atividades artísticas, de educação física e lúdicas.

Uma das questões que desafiam os diversos profissionais comprometidos com a educação é: como a escola pode utilizar as novas tecnologias para favorecer a aprendizagem e promover a inclusão de todos(as)? A resposta pode ser obtida recorrendo-se ao conceito de Tecnologia Assistiva (TA) definida como

Uma área de conhecimento, por natureza, interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços com o objetivo promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando promover sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2009, p. 9).

Essa terminologia, recém-inserida na nossa cultura educacional, refere-se ao arsenal de recursos e serviços despertadores do sentimento de empoderamento e que concorrem para a conquista de uma vida autônoma, independente. Os recursos da TA favorecem o desempenho de tarefas socioeducacionais e seus serviços ou ações de caráter inter e multidisciplinar destinam-se a propor soluções ou minimizar défices funcionais das pessoas com NEE.

O Parecer CNE/CEB 17/2001 (apud MANZINE; SANTOS, 2002a, p. 9),

[...] deixa claro que ‘cabe a todos’, principalmente aos setores de pesquisa e às universidades, o desenvolvimento de estudos na busca de melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, se locomover e de participar de maneira, cada vez

mais autônoma, do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena a sua cidadania.

Os serviços e recursos da TA não se restringem ao campo educacional apenas, mas estarão presentes na escola sempre que se busquem alternativas para a vivência e o aprendizado relacionados principalmente à oferta do AEE. O(a) professor(a) da SRMF e o(a) professor(a) da sala comum, junto com o(a) estudante, identificam as necessidades e os resultados desejados para que ao(à) estudante seja garantida a acessibilidade para sua participação e funcionalidade com autonomia no percurso escolar.

Como exemplos de alguns desses recursos, têm-se: computadores, teclados especiais, *mouses* alternativos, *softwares*, jogos acessíveis, material pedagógico ampliado ou em relevo, mobiliário adequado e personalizado, regletes, punções, *soroban*, lupas, máquina braile, livros com textos ampliados, livros em Braille, livros texturizados, lápis, canetas e pincéis engrossados, plano inclinado, cartões de comunicação, pastas ou pranchas de comunicação alternativa e temáticas de conteúdos e projetos, dentre outros.

Essas tecnologias estão sendo continuamente adquiridas pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), e algumas escolas vêm desenvolvendo trabalhos interessantes, inclusive ajudando a constatar que nem sempre os recursos de TAs têm alto custo, mas podem ser adaptados e ou confeccionados, utilizando-se materiais recicláveis, considerados de alta e baixa tecnologia. Dentre os recursos e serviços, a TA contempla:

[...] equipamentos especiais; adequação de material escolar e instrucional, a adequação da estrutura física das salas e da escola; as formas específicas da comunicação; o acesso alternativo ao conteúdo escrito ou gráfico; os recursos que favorecem a produção de escrita e texto; os jogos customizados; os recursos para autonomia durante a recreação, alimentação, autocuidado, uso independente do computador e acesso às tecnologias de informação e comunicação; os recursos que favorecem a sinalização, orientação, mobilidade ou em outras situações em que, com criatividade, buscamos a solução de dificuldades funcionais (BERSCH; MACHADO, 2010, p. 41).

Este pressuposto se concretiza em sala de aula quando se proporciona ao(à) estudante com NEE participação efetiva e interação nas atividades socioescolares. Dentre algumas, citam-se: a elaboração de cartazes e de maquetes, em grupo, compondo-os verbalmente, definindo a disposição das gravuras, o tipo de letras e ou espalhando a cola; a indicação, com o olhar, das letras do alfabeto para a escrita de palavras realizada pelo(a) colega, enquanto escreva; a sinalização

através do SIM ou NÃO, diante de questões e situações do cotidiano; a elaboração de relatos e projetos; a criação e reprodução de histórias com gravuras e desenhos; etc.

A vida na escola é dinâmica e nem sempre previsível. Com o passar do tempo, os objetivos e as atividades mudam. O estudante cresce, suas características físicas e afetivas se transformam. Há novas descobertas, novas expectativas, novos interesses por parte do estudante. Acompanhar e dar suporte a todo esse processo de desenvolvimento da escola e do estudante é uma tarefa audaciosa para o serviço de TA. Dessa forma, a TA requer conhecimento e prática interdisciplinares. Muitos profissionais poderão estar envolvidos em projetos de intervenção de TA, e o professor do AEE deverá [...] estabelecer uma rede de parcerias a fim de promover a resolução do problema funcional e de participação do estudante (BERSCH; MACHADO, 2010, p. 59).

Para o estabelecimento dessa rede de parcerias, vários(as) profissionais precisam estar envolvidos(as) nos serviços de TA, dentre eles: professor(a) de sala de aula (define objetivos educacionais e identifica demandas do cotidiano escolar); professor(a) do AEE (avalia o(a) estudante, o ambiente escolar, as atividades para realizar e as considerações sobre a operacionalização da TA); fisioterapeuta (orienta mobilidade, adequação postural, posicionamento do(a) estudante e materiais, transferência da cadeira para outros espaços); terapeuta ocupacional (produz recursos para a autonomia nas atividades do cotidiano e a adequação postural); fonoaudiólogo(a) (orienta sobre alimentação e desenvolvimento da comunicação); psicólogo(a) (apoia família, equipe e estudante); arquiteto(a) e *designer* (desenvolve projetos arquitetônicos e mobiliários acessíveis); engenheiro(a), (desenvolve produtos de TA); profissionais de informática (desenvolvem programas de informática com acessibilidade).

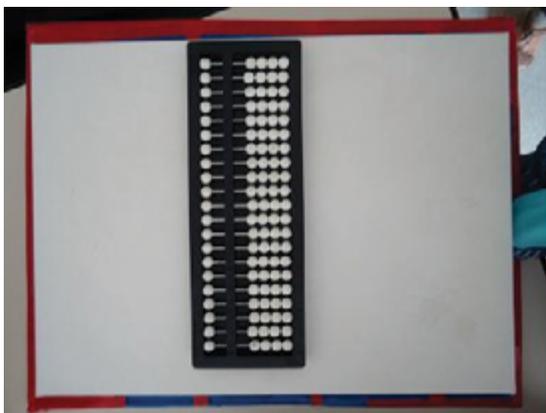
O serviço de TA, além de contar com a equipe interdisciplinar/multidisciplinar, propõe incluir o(a) estudante e sua família em todo o processo de definição de alternativas dos recursos, experimentando e optando pela escolha. “O aluno é sujeito ativo da escolha do recurso, de forma a ampliar seus conhecimentos sobre a tecnologia que faz sentido à sua necessidade” (BERSCH; MACHADO, 2010, p. 60). São muitas as opções nas SRMs, como se observa nas figuras 2 e 3:

FIGURA 2 Espaço da Escola Municipal Santo Amaro



Fonte: Harten (2013)

FIGURA 3 Soroban - recurso matemático



Fonte: Harten (2013)

4.2.1 Inclusão escolar: o(a) estudante com deficiência visual e os desafios desse contexto

O termo deficiência visual envolve as pessoas com cegueira e com baixa visão. Importa ressaltar que é um mito achar que a pessoa com deficiência visual é menos desenvolvida que a vidente; ela apenas percebe o mundo de forma diferente, por apresentar redução ou perda da visão.

A deficiência visual engloba a cegueira e a baixa visão. A cegueira é caracterizada pela ausência da visão; e a baixa visão corresponde à diminuição da acuidade do campo visual. Segundo Domingues (2010), não se pode dizer que as pessoas com cegueira vivem em completa escuridão, já que em algumas situações elas podem identificar áreas de luminosidade, pontos de luz ou até mesmo níveis de sombra.

A visão facilita a mobilidade, localização, integração e organização de informações provenientes dos outros sentidos, de forma simultânea. Logo, a criança com cegueira congênita não tem, naturalmente, as mesmas possibilidades de comunicação e interação se comparada à criança vidente. Isso poderá ter implicações diretas no movimento de busca e exploração do ambiente, na autonomia e independência para brincar, correr, pular e participar de jogos e atividades lúdicas, caso não seja precocemente estimulada. Diante disso, aconselha-se que a escola realize mediações a fim de estimular a criança e crie outras formas de comportamento exploratório que utilizem o contato físico e a fala, baseadas em um referencial não visual.

O(a) estudante com deficiência visual geralmente irá utilizar os demais sentidos para compensar a falta ou a dificuldade da visão, como o tato e a audição. Por isso, é importante deixá-lo (la) manusear os objetos, explorar os ambientes, descrever tudo que se encontra e acontece em sua volta, assim como estimulá-lo (la) a realizar as atividades de forma autônoma, adequadas às suas necessidades.

No que se refere às orientações pedagógicas, sugere-se que o(a) professor(a) do AEE e o(a) da sala de aula comum avaliem o(a) estudante no que diz respeito a suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, a fim de planejarem ações inclusivas em parceria com a equipe da escola e a família.

Neste encaixe, a fim de garantir o direito de aprendizagem desses(as) estudantes, convém recorrer a recursos assistivos, tais como: escrita em Braille, reglete, punção, máquina de datilografia Braille ou *notebook* com fone de ouvido, e *softwares* adaptados como: *Dosvox*, *Virtual Vision*, *Jaws*, entre outros; ou ainda leitor de tela, livros em Braille e cadernos adaptados, livros em áudio, adaptações de recursos materiais em alto relevo, aulas de orientação e mobilidade no ambiente educacional oferecido pelo(a) professor(a) do AEE.

No caso do(a) estudante com baixa visão, são indicados: cadernos adaptados, com pautas escurecidas e ampliadas; lápis 5B ou 6B, que pode ser usado em substituição ao lápis comum; caneta de ponta de náilon porosa, ou piloto com ponta arredondada, preferencialmente com tinta preta, ou, na falta desta, azul-turquesa. Escurecer as letras dos textos e os contornos dos desenhos; usar sempre papel branco; usar cores de alto contraste: preto e branco, azul turquesa com amarelo-ouro, vermelho com amarelo, entre outras; usar a lupa eletrônica para realizar leitura nos livros. Orienta-se que a sala de aula seja bem iluminada. Entretanto o foco de luz deve estar voltado para as atividades e não ofuscando os olhos do(a) estudante.

4.2.2 Inclusão escolar: o(a) estudante com surdez e os desafios desse contexto

A escolarização do (da) estudante surdo vem se efetivando por meio das conquistas da comunidade surda e da população em geral. Apesar dos avanços nas abordagens educacionais nas últimas décadas, faz-se necessário repensar a educação desses(as) estudantes enquanto sujeitos com especificidade linguística. No Brasil, propõe-se um ambiente de educação bilíngue em que se priorize a Libras como primeira língua, e a língua portuguesa escrita como segunda, durante todo o processo educacional.

A educação bilíngue iniciada desde a Educação Infantil proporciona conhecimento de mundo à criança surda, já que ela estará em contato com a Libras. Contudo, para realizá-la há necessidade de pôr em prática algumas ações fundamentais, tais como: qualificação dos(as) professores(as) ouvintes que deverão ser bilíngues, com proficiência em Libras e Língua Portuguesa; qualificação dos(as) tradutores(as) e intérpretes de Libras; sensibilização, formação inicial e continuada de pessoas surdas, para atuar na educação do(a) estudante surdo como professor(a); planejamento de parcerias e ações conjuntas entre as Secretarias de Educação, Esporte Lazer, Saúde, Ação Social, Direitos Humanos e Segurança Cidadã, Trabalho, Juventude e Qualificação Profissional, entre outras redes de apoio; promoção de parcerias com organizações não governamentais, como: associações de pessoas surdas, associações de pais, instituições de ensino superior, dentre outras.

O currículo desenvolvido na Educação Infantil é o mesmo vivenciado com a criança ouvinte, considerando-se as especificidades linguísticas e a cultura desses sujeitos. A língua de sinais é língua de instrução, enquanto que a metodologia e a didática são diferenciadas, com atividades contextualizadas e vivenciadas com apoio de muitos recursos visuais, já que as pessoas surdas aprendem prioritariamente por meio do canal visual. A Libras constitui-se, assim, o elemento identificatório da pessoa surda, e por meio dela esses sujeitos poderão estruturar o pensamento e adquirir competência linguística e comunicativa.

Quanto à Língua Portuguesa, orienta-se que seja ensinada em sua modalidade escrita, com estratégias e metodologias de ensino de segunda língua, considerando que o indivíduo surdo comunica-se e pensa em uma língua espaço-visual, a língua de sinais, e escreve uma língua oral-auditiva, a língua oficial do seu país. Em relação à avaliação da aprendizagem, as pessoas surdas têm o direito de ser avaliadas como aprendizes de segunda língua, conforme Decreto nº. 5626/2005.

Como exemplo de prática pedagógica com estudante surdo, será apresentada a seguir a PALAVRA MÁGICA da professora Gabriela Santos, 3º ano “A” – Escola Municipal General San Martin, no ano de 2013.

PALAVRA MÁGICA

Gabriela Santos, professora da Escola Municipal General San Martin, 2013



(...) através dos desenhos eu consegui uma estratégia de comunicação e de articulação com o aluno surdo e todos foram beneficiados (...)

Esta é minha primeira experiência com aluno surdo. Adorei a possibilidade de conhecer porque sempre tive desejo de aprender Libras. Ao mesmo tempo foi um desafio saber que seria uma pessoa que ajudaria na inclusão. Houve momentos difíceis no confronto com o ensino-aprendizagem das diversas disciplinas, algumas vezes fiquei sem saber o que fazer, não sabia que caminho seguir. Foi aí que surgiu a ideia de utilizar os desenhos da turma para representar o que eu pretendia ensinar, e através dos desenhos eu consegui uma estratégia de comunicação e de articulação com o aluno surdo e todos foram beneficiados, porque eu dava uma explicação inicial e recebia em forma de desenho os conhecimentos já constituídos, por eles. Depois fui adquirindo sinais com o próprio aluno, percebi que poderia utilizar o conhecimento dele para aprender junto com os demais. Atualmente, isso passou a ser uma troca de experiência em relação aos sinais. Ele brinca comigo e com os colegas perguntando os sinais com o apoio dos desenhos. Contei com o apoio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e agora temos intérprete para mediar a comunicação. Tenho a sensação de estar ajudando uma pessoa que não é compreendida na sua comunicação, e isso é muito bom (informação verbal).

4.2.3 Inclusão escolar: o(a) estudante com surdocegueira e os desafios desse contexto

Segundo McInnes (1999) torna-se imprescindível destacar que o(a) estudante surdocego(a), demonstra dificuldade em observar, compreender e imitar com-

portamento de membros da família ou de outros que venha entrar em contato, devido à combinação das perdas visuais e auditivas que apresentam. Por isso, as técnicas “mão-sobre-mão” (mão sobre mão: a mão do(a) professor(a) é colocada em cima da mão do(a) estudante, de forma a orientar o seu movimento; o(a) professor(a) tem o controle da situação) ou a “mão sob mão” (mão sob mão: a mão do(a) professor(a) é colocada embaixo da mão do(a) estudante de modo a orientar o seu movimento, mas não a controla, convida a pessoa com deficiência a explorar com segurança). São importantes estratégias de intervenção para o estabelecimento da comunicação com a criança com surdocegueira.

Entre os recursos de comunicação para o(a) estudante surdocego(a) há o alfabeto manual tátil e a língua de sinais tátil, em que a mão da pessoa surdocega fica sobre a mão de quem está sinalizando; o tado, que é uma forma de comunicação por meio da mão da pessoa surdocega, que utiliza a mão como apoio, distribuindo a mão sobre a boca, maxilar e a garganta da pessoa que fala, para que possa sentir a vibração no momento em que as palavras são pronunciadas; a escrita na palma da mão, a qual consiste em escrever a mensagem, utilizando-se o dedo indicador, que funciona como um “lápiz” na palma da mão para que a pessoa surdocega perceba por meio do tato.

Para viabilizar o processo de inclusão do(a) estudante com surdocegueira, sugerem-se:

- a) usar objetos de referência como um recurso mediador da interação;
- b) trabalhar com as atividades da vida autônoma em situações funcionais, tais como higiene, alimentação, orientação e mobilidade;
- c) trabalhar a língua de sinais em campo visual reduzido;
- d) trabalhar sinais táteis;
- e) iniciar, logo que possível, o sistema Braille e;
- f) incentivar e ensinar o(a) estudante a usar sua visão e audição residuais, assim como outros sentidos remanescentes.

4.2.4 Inclusão escolar: o(a) estudante com múltipla deficiência sensorial e os desafios desse contexto

Define-se uma pessoa com múltipla deficiência sensorial como aquela que:

[...] apresenta deficiência visual e auditiva associadas a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem. Quase sempre, os canais de visão e audição não são os únicos afetados, mas também outros sistemas, como os

sistemas tátil (toque), vestibular (equilíbrio), proprioceptivo (posição corporal), olfativo (aromas e odores) ou gustativo (sabor) (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006b, p. 11).

As características específicas e peculiares dos(das) estudantes que constituem esse grupo apresentam a necessidade de um olhar mais investigativo para que se possam identificar suas reais possibilidades, no sentido de se construir atitudes e intervenções condizentes com a sua condição, para que o(a) estudante possa avançar na aprendizagem e no desenvolvimento.

Todas as pessoas se comunicam, apesar de nem todas fazerem uso da linguagem oral. Sendo assim, é preciso estar atento(a) ao contexto no qual a comunicação ou a tentativa de comunicação ocorre, para compreender melhor o que o(a) estudante quer e deseja comunicar.

A percepção do próprio corpo é a realidade mais imediata do ser humano. A partir dele, por meio dele, na interação dele com o(a) outro(a) e com a natureza, o ser humano descobre o mundo e a si mesmo. Para que a pessoa com deficiência múltipla possa se autoperceber e perceber o mundo exterior, sugere-se trabalhar o seu equilíbrio postural por meio da articulação dos movimentos; da autonomia; do aperfeiçoamento da coordenação: viso motor, motor global e fino; assim como, o desenvolvimento da força muscular.

No processo de desenvolvimento da comunicação prioriza-se a aquisição da linguagem, tanto verbal quanto gestual, ou com outros registros, como também a utilização de TA. Além disso, é possível fazer uso de objetos de referência para significar atividades, palavras, pessoas, e do calendário como recurso para o desenvolvimento da noção de tempo e estabelecimento de rotinas.

A seção seguinte discorrerá sobre a pessoa com deficiência intelectual e os desafios e possibilidades da inclusão escolar.

4.2.5 Inclusão escolar: pensando o(a) estudante com deficiência intelectual e os desafios desse contexto

Ao abordar o tema deficiência intelectual, importa, inicialmente, esclarecer que a literatura da área não apresenta um consenso sobre a sua definição. Mais do que definir, necessita-se compreender quais as potencialidades e quais os desafios que se apresentam para a inclusão do(a) estudante com deficiência intelectual no ensino regular.

Historicamente as pessoas com deficiência intelectual vêm de uma exclusão escolar, decorrente da concepção de que elas estavam marcadas pelos aspectos

biológicos do desenvolvimento, e impedidas de ter acesso ao currículo e à escolarização. Vale esclarecer que o termo deficiência intelectual foi aprovado pela Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em substituição a “deficiência mental”, segundo recomendação da Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (2007).

Pelo viés da perspectiva histórico-cultural, defende-se que é possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, memória, pensamento) desses sujeitos por meio da mediação. Geralmente a escola desconsidera isso e não se preocupa em ensinar a criança a pensar, porque acredita que as funções psicológicas superiores são inacessíveis à pessoa com deficiência intelectual (DE CARLO, 2001).

Uma das características das pessoas com deficiência intelectual constatada em sala de aula é que elas apresentam dificuldades nas representações mentais, já que tais dificuldades têm rebatimento na evolução conceitual.

No que tange às ações pedagógicas na sala de aula, a aprendizagem significativa ocorre quando se estabelecem conexões novas, apresentadas com conceitos já conhecidos, como também do real com o simbólico. Neste processo de construção não há uma simples associação, mas uma interação entre os conceitos pré-existentes e a nova informação. Os elementos prévios servem de ancoradouro para que o novo possa adquirir significado para o sujeito. Logo, o conhecimento prévio do (da) estudante é a chave para a aprendizagem significativa. Toda aprendizagem só é significativa caso se insira de forma ativa na realidade.

Assim sendo, como se superam as barreiras impostas no âmbito escolar para a promoção da aprendizagem? É preciso deixar claro que não há fórmulas, mas algumas orientações se mostram necessárias:

- a) proporcionar resolução de problemas estimulando a reflexão;
- b) possibilitar ao(a) estudante o conhecimento e a consciência do seu corpo, levando-o(a) a usá-lo como instrumento de expressão, de relação com o(a) outro(a) e com a natureza, na busca de sua independência, autonomia e empoderamento;
- c) desenvolver práticas que favoreçam a autoestima do(a) estudante, através do reconhecimento de seus avanços e valorização dos seus esforços, potencialidades e aprendizagens e;
- d) resgatar na construção do conhecimento os seus conhecimentos prévios acerca de cada conteúdo desenvolvido.

Sugere-se que o(a) professor(a) reveja suas crenças e valores a fim de repensar sua postura diante do processo de ensino e da aprendizagem de estudantes com deficiência, vislumbrando novos caminhos e possibilidades. Não se trata de uma tarefa simples. Entretanto, há algumas estratégias didático-metodológicas que poderão ajudar:

- a) promover instruções claras, com poucos comandos e repetir sempre que se fizer necessário;
- b) utilizar atividades em grupos e individuais com jogos educativos interativos, e as variadas formas de tecnologia;
- c) utilizar tecnologias assistivas, como é o caso da Comunicação Alternativa Suplementar (CAS), além de elaborar atividades com recursos visuais, já que são sujeitos com dificuldade em abstrair, e precisam do suporte do material concreto;
- d) estabelecer parcerias, com as unidades educacionais, com as famílias e a comunidade local;
- e) realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos cognitivos, como: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem e outros;
- f) incentivar o(a) estudante a se expressar, pesquisar, criar hipóteses e reinventar o conhecimento e;
- g) proporcionar situações nas quais o(a) estudante aprenda pensando e repensando o processo de construção do seu aprendizado.

Enfim, quanto mais diversificadas e ajustadas às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem forem as estratégias de ensino, menores serão as barreiras à aprendizagem dos(as) estudantes.

4.2.6 Inclusão escolar: o(a) estudante com deficiência física e os desafios desse contexto

De acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 20004), Art. 70, a deficiência física é uma:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita

ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

De posse dessas informações, é importante ter sensibilidade e conhecimento para identificar as potencialidades dos sujeitos com deficiência. Assim, o trabalho pedagógico oferecerá estratégias para flexibilizar o tempo, espaço, recurso e conteúdo nas atividades, propondo situações de aprendizagem desafiadora, além de adaptar propostas de aprendizagem que possibilitem o(a) estudante ser protagonista do seu aprendizado.

Quando se elabora um programa de atividades físico-esportivas para estudantes com deficiência física, não se pode esquecer de que, independentemente das limitações impostas pela deficiência, esses(as) estudantes, necessitam desenvolver inúmeras potencialidades e habilidades que às vezes não são desenvolvidas devido à incompreensão de suas capacidades e/ou à ausência de estímulos à prática de algum tipo de atividade físico-esportiva. Para isso, é pertinente considerar no planejamento aspectos como, por exemplo, o conteúdo e os objetivos, para que se possa elaborar a melhor estratégia de ensino, visando à aprendizagem do(a) estudante.

Portanto, propõe-se que o(a) professor(a) promova a aprendizagem do (da) estudante, elabore, execute, e (re) avalie o planejamento, observando os conteúdos, as metodologias, as estratégias, as formas de avaliação, com foco na melhoria da aprendizagem do (da) próprio(a) estudante.

Na seção seguinte será abordada a temática Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a partir de reflexões sobre as possibilidades e desafios da inclusão educacional. Vale salientar que, nesta seção, optou-se por utilizar a nomenclatura TEA em detrimento de Transtorno Global do Desenvolvimento, terminologia ainda usada na maioria das políticas públicas vigentes no país.

4.2.7 Inclusão escolar: o(a) estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e os desafios desse contexto

A compreensão sobre o TEA tem sido alvo de constantes pesquisas e investigações, pois é um desafio para os(as) educadores(as) e para a sociedade, em geral, entender o processo de aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas.

Uma questão importante diz respeito ao uso da terminologia TEA e não Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), nomenclatura utilizada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008).

Historicamente, o conceito de Autismo, em constante mudança, aponta para um panorama de confusão terminológica que não é atual, mas que tem se manifestado, sobretudo, a partir de estudos na clínica médica pela PUC/SP; Supervisor clínico da Faculdade de “Alterações autísticas do contato afetivo” foi o título do trabalho escrito pelo Mestre Leo Kanner, em 1943 (KANNER, 1943), com obsessividade, estereotípias e ecolalia, o que denominou de Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, fenômeno relacionado aos quadros de esquizofrenia.

Nos anos de 1970 e 1980, de acordo com Mercadante, Van der Gaag e Schwartzman (2006), surge o termo Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), tendo como marco a publicação do DSM-III (Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais) (American PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1980). Nesse período, o objetivo da área médica, com essas classificações, era tornar universal a linguagem médica para facilitar o diagnóstico do autismo, dentre outras psicoses, como era considerado naquela época, classificando-o em categorias. Nos anos de 1990, surge uma nova edição do Manual de Diagnósticos, volume IV (American PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1990), o autismo deixa de ser classificado, pela Associação Americana de Psiquiatria, como uma psicose, juntamente com a esquizofrenia, e passa a ser considerado como um transtorno do desenvolvimento.

De acordo com a DSM IV-TR (American PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002), o autismo passa a fazer parte dos TGD, que incluem cinco categorias diagnósticas: Transtorno Autista, O Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação. Reconhece-se a mudança no conceito de “desordem psiquiátrica” para uma “desordem do desenvolvimento”. Os transtornos são caracterizados pelo comprometimento severo e invasivo em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e comportamentos, interesses e atividades restritas e estereotipadas.

Em 2013, há um avanço com a publicação do DSM-V (American PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). O autismo passa a ser considerado como um transtorno do desenvolvimento neurológico, recebendo a denominação de TEA, presente desde a infância com déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (SCHMIDT, 2013). Essas pessoas apresentam a interação social e a comunicação comprometidas com atraso na fala verbal ou mesmo a sua ausência. O comportamento delas é caracterizado especificamente pela insistência na repetição, por movimentos restritos e estereotipados, e pelas alterações nas habilidades cognitivas (BOSA, 2006; CAMARGO; BOSA, 2009).

Ao observar a comunicação usual entre os pares, Fiore-Correia, Lampreia e Solero-de-Campos (2010) argumentam que a comunicação não verbal se apresenta por meio de défices no contato ocular, nas expressões faciais, nos sorrisos, nos gestos comunicativos e na fala funcional. A comunicação verbal e as vocalizações estão comprometidas. A fala se caracteriza como ecológica (repetição da fala do outro). Também se observam prejuízos no comportamento, tais como: movimento corporal estereotipado, preocupação persistente com partes de objetos e insistência em rotinas.

Atualmente, há uma reivindicação da sociedade civil e dos(as) profissionais e estudiosos da área, em não mais categorizar, classificar, mas entender que as características comuns farão parte de um *continuum* dimensional indo do leve a severo. Trata-se de pessoas que apresentam diferentes variações do autismo, com uma amplitude de manifestações de suas características, podendo estar no patamar mais severo (o autismo não verbal), ou no outro, dos quadros leves, havendo a linguagem verbal desenvolvida e poucas manifestações das outras características (GIKOVATE; MOUSINHO, 2009). Embora a área médica utilize categorias classificatórias, usando como um dos argumentos que é a necessidade de se ter uma maior precisão nos diagnósticos, sabe-se que a perspectiva de classificações mantém uma visão do autismo como doença, em detrimento de uma perspectiva dimensional que considere que as pessoas que têm autismo são pessoas com um estilo cognitivo diferente, e não doentes (FRITH, 2003).

Vale salientar que se considera neste texto as crianças com TEA como crianças com deficiência. As crianças com TEA, a partir da Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012), em seu artigo 1º, “é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Além disso, há um avanço na lei em seu Art. 2º, VII, ao assegurar “incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, como pais e responsáveis” (BRASIL, 2012). Neste sentido, no âmbito educacional, vê-se a importância de ações de formação continuada para os(as) profissionais que atuam na inclusão desses(as) estudantes.

Essa perspectiva da construção do processo de inclusão para estudantes com perfil de transtorno fomenta reflexão sobre ações que priorizem investimentos nas intervenções pedagógicas, na multiplicação das SRMs, em professores(as) do AEE, na parceria com a família, com a Divisão de Educação Especial (DEE) e com órgãos vinculados à Saúde e à Assistência Social, no intuito de que, diante desta estrutura, a unidade escolar sintam-se sustentada através desta rede de apoio que motivará o investimento em projetos que considerem as especificidades e necessidades locais.

Com o objetivo, ainda, de compreender a inclusão do(a) estudante com TEA, sugerem-se as seguintes ações à equipe escolar como um todo:

- a) organizar o trabalho pedagógico no espaço que contemple as atividades e rotinas, através do uso de agenda visual para cada criança com TEA, pois possibilitará uma previsibilidade do meio e uma redução de comportamentos indesejados;
- b) atentar para a hipersensibilidade ou hipossensibilidade das crianças com TEA, pois apresentam alterações na forma como absorvem, processam e organizam as informações trazidas pelos sentidos. Por exemplo, algumas crianças são hipersensíveis aos estímulos sonoros, visuais, gustativos. Nesses casos de hipersensibilidade visual, a luz fluorescente incomodará extremamente a criança, fazendo com que ela emita comportamentos como irritação e agressividade, e a simples substituição por uma luz amarela poderá minimizar esse comportamento;
- c) adaptar os materiais de acordo com o desenvolvimento do(a) estudante com TEA, observando os seus interesses, uma vez que se pode pensar estratégias pedagógicas a partir dos interesses específicos deles;
- d) observar os comportamentos que desencadeiam o descontrole;
- e) não valorizar os comportamentos inadequados;
- f) usar poucos comandos para a realização de atividades, com limites claros e objetivos. Utilizar a informação verbal com o auxílio de recurso visual (imagens, ilustrações, fotografias);
- g) buscar informações e estabelecer diálogo com outros profissionais que atendam esse(a) estudante, como terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo(a), neurologista, pediatra, entre outros, a fim de beneficiar o desenvolvimento da criança;
- h) utilizar um sistema de Comunicação Alternativa Suplementar que possibilite a comunicação dessas crianças, por meio de imagens, gestos, desenhos, símbolos, entre outros, já que são pessoas com comprometimento ou ausência de fala funcional;
- i) explicar o mesmo assunto de formas diferentes, utilizando símbolos, sentenças curtas, imagens, fotos, filmes, entre outros;
- j) utilizar o computador como ferramenta de suporte e;
- k) estabelecer contato visual enquanto conversa ou orienta o(a) estudante.

4.2.8 Inclusão escolar: o(a) estudante com Altas Habilidades/ Superdotação e os desafios desse contexto

O ato de questionar com frequência e ser inquieto em sala de aula geralmente são comportamentos vistos como sinônimo de indisciplina ou falta de educação. Entretanto, tais características são típicas de estudantes extrovertidos(as) devido às inteligências linguísticas e cinestésicas. Em outro extremo, existem aqueles(as) que, embora apresentem ótimo comportamento e elevado desempenho acadêmico, pouco se comunicam ou interagem com seus pares.

Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são definidas como sendo características inerentes àqueles(as) estudantes que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010, p. 21).

A compreensão que se tem sobre a inteligência humana vem evoluindo ao longo do tempo. Para entender a complexidade das AH/SD, segundo Virgolin (2007), Joseph Renzulli propõe a Teoria dos Três Anéis, que resulta da interação dinâmica de três aspectos que precisam coexistir simultaneamente para se afirmar as altas habilidades. São eles:

- a) **habilidade acima da média:** envolve as habilidades gerais, ou seja, a capacidade em processar informações, de interagir experiências que resultem em respostas apropriadas e adequadas para se engajar em novas situações; e as habilidades específicas: capacidade em adquirir conhecimentos e práticas para atuar em uma ou mais atividades de determinada área;
- b) **motivação ou envolvimento com a tarefa:** forma refinada e direcionada de interesse, na qual o(a) estudante canaliza suas energias para uma ação em particular ou área específica e;
- c) **criatividade:** envolve aspectos que geralmente aparecem juntos, tais como fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, além de abertura para novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos.

Em 2005, de forma a garantir o atendimento dos(das) estudantes da rede pública de ensino, foram implantados os NAAH/S. Em todos os estados e no Distrito Federal são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdo-

tação para o AEE, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008).

De acordo com as orientações de Pérez (2011), o NAAH/S Recife sugere que o professor do AEE realize uma avaliação pedagógica através dos seguintes instrumentos:

- a) sondagem inicial para AH/SD (preenchido pelo(a) professor(a) da sala de aula);
- b) questionário segmento de pais (preenchido pela família) e;
- c) mapa de interesses (preenchido pelo(a) estudante).

A partir das informações obtidas neste primeiro momento será possível identificar as potencialidades dos(das) estudantes em quaisquer dos aspectos listados a seguir:

- a) **capacidade intelectual:** refere-se à rapidez de pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual e poder excepcional de observação;
- b) **aptidão acadêmica específica:** diz respeito à atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e pontuação excepcional na escola;
- c) **pensamento criador ou produtivo:** refere-se à originalidade de pensamento, imaginação e capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes;
- d) **capacidade de liderança:** refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo e habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais;
- e) **talento especial para artes musicais, cênicas e plásticas:** envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (Ex.: facilidade para ideias visualmente; sensibilidade ao ritmo musical, facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos) e;
- f) **capacidade psicomotora:** refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade e agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa.

No segundo momento, o(a) estudante deve ser encaminhado(a) para o Grupo de Interesse que melhor se adapte às suas necessidades. Este trabalho tem por objetivo oportunizar a participação do(a) estudante com AH/SD em áreas de seu interesse, por meio de atividades exploratórias em diferentes contextos de aprendizagem, que visem o enriquecimento de conteúdos curricular e extracurricular.

O conjunto destes e doutros fatores justificam a necessidade do AEE, de caráter suplementar, que ocorre na sala de recursos multifuncionais (SRMs) onde o(a) estudante está matriculado(a), na escola mais próxima ou no NAAH/S. Além da identificação das características individuais mencionadas anteriormente, aconselha-se que o(a) professor (a) do AEE elabore um plano de atendimento individual, assim como para qualquer estudante com NEE, com procedimentos de flexibilização e, caso necessário, de aceleração do currículo.

Além de contar com o apoio do NAAH/S Recife, que se propõe a “[...] oportunizar ao professor acesso a materiais, recursos didáticos e pedagógicos que poderão subsidiar a prática docente”, e AEE suplementar, no contraturno (FLEITH, 2007), as escolas poderão estabelecer parcerias com departamentos e serviços oferecidos pela Rede Municipal de Ensino e também com instituições de ensino superior voltadas ao desenvolvimento e à promoção de pesquisas.

4.3 Formação do (da) professor(a) rumo a uma escola inclusiva

Um desafio que se coloca para a efetiva inclusão escolar dos(as) estudantes, público da Educação Especial, é a necessidade de conhecimentos específicos e de vivências por parte dos(as) professores(as) e, mais especificamente, de uma formação fundamentada nos pressupostos da Educação Inclusiva. É comum ouvir de muitos(as) professores(as) que não estão ou não se sentem preparados(as) para lidar com NEE. Neste sentido, conforme ressalta Almeida (2007, p. 336), “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

Neste contexto, vale ressaltar que o(a) professor(a) é um agente fundamental no processo de inclusão. Contudo, ele(a) precisa ser apoiado(a) e valorizado(a), pois sozinho(a) não poderá efetivar a construção de uma escola democrática fundamentada em uma concepção inclusiva. É fato que a inclusão escolar traz em si um novo paradigma de educação, conforme aborda a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 27): “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e o progresso das escolas inclusivas”.

Neste novo perfil, espera-se que esse(a) profissional seja capaz de compreender e praticar a diversidade, esteja aberto(a) a práticas inovadoras, aprimorando saberes para melhor lidar com as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências entre outras) de seus (suas) estudantes.

Para a formação inicial e continuada dos(as) docentes, portanto, é central levar em conta a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006d, p. 88), que assim se expressa:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Considerar a heterogeneidade da sala de aula é um passo importante na mudança de postura rumo à inclusão educacional. Devem ser eliminados os vestígios de uma concepção tradicional de ensino, centralizada na figura do(a) professor(a), que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade dos(as) estudantes.

Neste sentido, é relevante destacar o importante momento da formação profissional, pois é a partir daí que o(a) futuro(a) professor(a) terá a possibilidade de se familiarizar com conhecimentos e situações que provavelmente enfrenta ou enfrentará no fazer pedagógico. Destaca-se que essa instância de aprendizagem não será suficiente para o desenvolvimento de competências que possam garantir o sucesso de uma prática pedagógica que contemple objetivos e princípios inclusivos. Tais competências para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridas por meio de uma prática reflexiva, crítica e coletiva. Rodrigues (2006a, p. 80) defende que “o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço”. Logo, estende-se também aos momentos de formação continuada, para que o(a) professor(a) inove os seus conhecimentos para atender as diferentes necessidades educacionais do mundo contemporâneo.

Estas concepções evidenciam a importância exercida pela universidade na formação de docentes que atuarão na Educação Básica. Sendo assim, uma reformulação da política educacional de formação de professores(as), nos cursos

de Pedagogia, na perspectiva inclusiva, virá fortalecer a transformação para a construção de uma sociedade mais humana, conforme ressalta Reis (2006, p. 100). Ademais, importa investir na elaboração de um currículo interdisciplinar centrado na formação geral para a cidadania crítica participativa, e na formação ética. Além de programar projetos voltados à formação de professores(as) para a inclusão escolar, desmistificando a ideia de que é uma prática difícil de ser concretizada no ensino regular.

Neste sentido, Bueno (1999) coloca quatro desafios que a educação inclusiva impõe à educação de professores(as): formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos de escolarização das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças com NEE que foram incorporadas ao processo educativo; formação sobre as especificidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das NEE.

Tais reflexões mostram que as mudanças na formação de professores(as) precisam proporcionar condições que atendam a questões teóricas, práticas e metodológicas, capazes de promover a inclusão escolar.

Assim, propõe-se que ocorram formações em serviço, que atendam a esta demanda, tais como:

- a) socialização de experiências inclusivas sobre a prática docente;
- b) participação em Seminários, Congressos, Palestras, Simpósio, Fóruns, Oficinas com temáticas voltadas à Inclusão;
- c) oferta de cursos em Libras, em educação bilíngue para pessoas com surdez, e em Língua Portuguesa como segunda língua, Braille, Tecnologia Assistiva, Tifologia, Acessibilidade, áudio-descrição; psicomotricidade relacional, cursos de especialização presencial e ou à distância em áreas afins, momentos de estudos no contexto da escola, com o apoio dos(as) professores do AEE e;
- d) aquisição de livros com temáticas sobre inclusão, vídeos para o professor(a) da escola, jogos, entre outros.

4.4 Currículo: um Olhar sobre o Tempo, Ritmo e Forma de Aprendizagem do(a) Estudante da Educação Especial

Discute-se hoje uma nova perspectiva de currículo que considera o papel da escola na formação e emancipação dos(as) estudantes. Nesta perspectiva, os

conteúdos curriculares deverão contemplar não apenas o conhecimento, mas também o processo de humanização de todos(as).

A sua adaptação se faz necessária para atender às expectativas de todos(as) os(as) estudantes, inclusive daqueles(as) que apresentam uma NEE, seja ela permanente ou transitória.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com NEE (ARANHA, 2003, p. 34).

Considera-se que as adequações curriculares se expressam em grande e pequeno porte. As adequações curriculares de grande porte dizem respeito às competências e atribuições das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todas as esferas: municipal, estadual ou federal. As adequações curriculares de pequeno porte correspondem às modificações menores, de competência específica do(a) professor(a), já que se concentram nos ajustes realizados em sala de aula, com acompanhamento e orientações do(a) coordenador (a) pedagógico(a).

Não só cumprir o disposto no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), mas visando atender às especificidades dos(das) estudantes com NEE, e em respeito aos seus direitos, a fim de que tenham acesso ao Currículo da Educação Básica, torna-se importante observar as seguintes disposições do Decreto propõe:

- a) Art. 2º- A Educação Especial precisa garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de todos(as) os(as) estudantes;
- b) § 2º- O Atendimento Educacional Especializado (AEE) necessita integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos(as) estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas, público da Educação Especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

A partir da construção do PPP, torna-se imprescindível ressaltar a importância das concepções e intencionalidade do currículo, considerando as diretrizes que norteiam o Ensino Regular na nossa rede, levando em conta a diversidade existente no contexto da escola democrática.

Para que a escola possa responder adequadamente às necessidades educativas básicas e específicas dos(as) estudantes, interessa compartilhar o PPP com toda a comunidade educativa, no sentido de assumir conceitual, metodológica e or-

ganizacionalmente a multiplicidade como fator que estimula as diferenças inerentes ao ser humano.

A identificação dessas necessidades através da avaliação pedagógica se constitui elemento fundamental e ponto de partida para a determinação das possíveis intervenções processuais da prática educativa; atuação que se concretiza mediante o currículo proposto, que deve ser pensado “como sequência organizada de experiências formativas” (PERRENOUD, 2001, p. 25). Esta avaliação possibilita realizar juízos de realidade e extrair informações relevantes sobre o(a) estudante, o contexto escolar, familiar e social, para a determinação das modalidades de apoio mais adequadas aos(às) estudantes com NEE e de orientação nas tomadas de decisão referentes aos percursos de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a adequação do projeto educacional e curricular e a plasticidade cognitiva e emocional do(a) profissional do ensino regular para lidar com as NEE do(a) estudante, público da Educação Especial, são fundamentais.

As informações sobre aspectos relevantes do contexto familiar e social que podem influenciar no processo de aprendizagem desses(as) estudantes são fundamentais. Tais informações contribuirão para orientar a convivência sociofamiliar, a busca de redes de apoio mediante serviços especializados de saúde, assistência social, esporte e lazer, como também, reconhecer as possibilidades e potencialidades do mesmo. Logo, as decisões referentes a todos(as) estudantes podem ser compartilhadas por todos(as) que participam de forma direta ou indireta do processo de ensino, da construção do conhecimento, das aprendizagens escolares e do convívio social.

Orienta-se que se adote uma abordagem curricular contextualizada, reconhecendo e valorizando “[...] as peculiaridades dos(as) estudantes, partindo de suas histórias de vida e experiências que vão sendo tramadas em redes de conhecimento” (SANTOS, 2006, p. 16).

Neste sentido, a escola tem a responsabilidade de contemplar temáticas relevantes referentes às questões sociais, a fim de fomentar reflexões sobre a educação cidadã para todo(a) estudante, como, por exemplo, a educação sexual. O trabalho com a educação sexual é realizado a partir do currículo integrado ao currículo do ensino regular, visto que as pessoas com deficiência manifestam a sua sexualidade de forma natural. É importante perceber que essas pessoas também são sujeitos com sexualidade e com vontades e interesses pela vida (RIBAS, 2007).

Propõe-se que a escola ofereça a educação sexual de forma que os(as) estudantes possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões. Isto poderá contribuir para o aprendizado dos conteúdos escolares e o aprofundamento das relações interpessoais.

Quando a educação sexual é abordada no currículo, por meio de uma intencionalidade pedagógica e com sistematicidade, isto possibilita que os(as) estudantes se familiarizem com temas como: corpo, equidade de gênero, diversidade sexual, doenças sexualmente transmissíveis, AIDS, gravidez.

A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus (BRASIL, 1998, p. 30).

Destaca-se o cuidado com a heteronormatividade compulsória, uma norma que tem como objetivo regular e normatizar os modos de ser e de viver a sexualidade, em uma perspectiva biologizante e naturalizada em que a sexualidade é identificada somente como genitalidade e heterossexualidade (LOYOLA, 1999).

Sugere-se, portanto, ampliar os horizontes acerca da diversidade presente em nossa sociedade, visto que “o direito à igualdade de oportunidades, e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos, e sim dar a cada um (a) o que necessita em função de seus interesses e características individuais” (CARVALHO, 2004, p. 35). Desta forma, propõem-se atividades que privilegiem o diálogo, com o objetivo de aprofundar conhecimentos e vivências necessárias ao desenvolvimento destes (destas) estudantes, e com as pessoas com as quais estamos convivendo.

Diante destas colocações, compreende-se que a educação sexual precisa ser uma educação permanente e contínua, já que permeia a formação pessoal de todos os seres humanos.

4.5 Avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva

O ato de avaliar faz parte da dinâmica existencial do ser humano. No âmbito educacional, a avaliação da aprendizagem é contínua e permeia as práticas do(a) professor(a) no processo educacional de cada estudante, orientando o planejamento no cotidiano da sala de aula.

O processo avaliativo conduz os(as) professores(as), via de regra, a uma situação que pode ser bastante contraditória: o(a) professor(a) tem consciência da

importância de atividades avaliativas acessíveis que levam em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e os conhecimentos já construídos pelos(as) estudantes. Mas, ao mesmo tempo, expressa dificuldades para criar práticas avaliativas capazes de possibilitar o conhecimento sobre o(a) estudante e mediar o processo de ensino aprendizagem, tomando como base as especificidades e singularidades de cada um (uma).

Por um lado, os(as) professores(as) consideram como elementos que constituem o processo de avaliação as observações do dia a dia dos(as) estudantes, o recolhimento de atividades realizadas pelos(as) mesmos(as), no cotidiano, em sala de aula ou em casa e a avaliação das evoluções, das atitudes e dos comportamentos dos mesmos(as). Por outro lado, as observações realizadas pelos(as) professores(as), muitas vezes, não são registradas para que, em um momento posterior, sejam analisadas individualmente. As atividades também podem não contemplar os diferentes modos possíveis de expressão dos(as) estudantes.

Discutir avaliação e inclusão escolar é uma possibilidade de romper com uma perspectiva classificatória e excludente do ato pedagógico e, ao mesmo tempo, reconhecer o(a) outro(a), como um (uma) estudante com potencialidades e possibilidades educacionais significativas, que podem ser valorizadas e consideradas de forma substancial e possível, e neste sentido, portanto, repensadas com clareza quanto aos critérios na forma de avaliar estes(as) estudantes.

No que diz respeito à avaliação no contexto da inclusão, é importante ressaltar que ela deve considerar as peculiaridades dos sujeitos, sobretudo seu ritmo. Isso consiste em o(a) professor(a) conhecer o potencial de aprendizagem e dos avanços de cada estudante, sem comparar com o desempenho dos(as) outros(as). É importante valorizar cada estudante e possibilitar o avanço de cada um (uma) na construção e elaboração do conhecimento, de acordo com a sua habilidade e ritmo.

A escola é um lugar onde uma rede complexa de significados é compartilhada na convivência entre todos e todas. Parece que o grande desafio é aprender a (con)viver com o(a) outro(a), apostando na convivência com o imprevisível e nas potencialidades que se têm. A escola é orientada a construir relações que legitimem a valorização do (da) outro(a) em suas especificidades, ao mesmo tempo em que considere que há infinitas maneiras de se constituir, e que o sujeito está sempre em um processo de (des) construção, portanto, um ser inacabado, (re) aprendendo continuamente.

A avaliação da aprendizagem processual, compartilhada, formativa e contínua está baseada em questões como: Qual informação interessa coletar? Com quais

finalidades? Para desempenhar quais funções? Quais decisões seguem à coleta de informações? De que modo coletará a informação? Com que instrumento avaliativo? A quem serão destinadas as informações e as decisões tomadas? Quem serão seus beneficiários? Quem coleta a informação? Quem decide a partir dela? Sobre quais princípios e concepções curriculares serão resolvidas as questões formuladas? Que usos serão dados aos resultados das avaliações? Quem conhece esses usos? (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

Enquanto função social, a avaliação diz respeito à classificação, certificação das aprendizagens adquiridas; seleção de conteúdos; orientação dos(as) estudantes. Já a função pedagógica da avaliação tem a ver com a análise dos processos de ensino e aprendizagens; visibilidade das dificuldades ou problemas de aprendizagens; ajuste nos processos de ensino e aprendizagens para identificação, de forma gradual, nos processos de ensino, a fim de que todos(as) os(as) estudantes aprendam com sucesso, respeitando o seu tempo, ritmo e maneiras de aprender.

Pode-se avaliar a aprendizagem para identificar o processo de elaboração das informações pelo(a) estudante; compreender a utilização de suas estratégias de raciocínio, de argumentação, e quando transcende para outros contextos; identificar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

É importante ter clareza de que não há diferenciação de currículo a ser vivenciado pelo(a) estudante sem ou com deficiência. O que se precisa é de uma adequação dos recursos pedagógicos e dos serviços do AEE. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem do(a) estudante com NEE é realizada pelo(a) professor(a) da classe comum, dialogando com a gestão escolar, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), o(a) professor(a) do AEE e, quando for o caso, com o(a) professor(a) itinerante da escola e a família.

Vale salientar que, quando se fizer necessário, sugere-se o comprometimento da equipe multiprofissional da saúde, instituições especializadas e redes de apoio, como CAPS, UNEDIM, GURI, FAV, Postos de Saúde do Município, entre outros, que atendem aos(às) estudantes da Rede Municipal de Ensino. Assim, a avaliação da aprendizagem do(a) estudante com NEE implica na participação efetiva de todos(as) na formação desses(as) estudantes.

O item seguinte tratará dos recursos e serviços de acessibilidade com foco no trabalho do professor das SRMs.

5 RECURSOS E SERVIÇOS DE ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO(A) ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA, COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Antes de iniciar a discussão, vale esclarecer que se optou por preservar neste item a terminologia TGD, utilizada nas políticas públicas, já que se faz menção, com frequência, aos documentos que ainda utilizam esta nomenclatura.

Em relação aos(as) estudantes com deficiência, TGD, Altas Habilidades/Superdotação, são necessárias medidas adequadas no sentido de assegurar apoio e não permitir que ocorra discriminação, com base nas especificidades de cada um(a). Com isto, surge a necessidade de implementação de ações baseadas nas políticas públicas, que assegurem a estes(as) estudantes condições adequadas de inserção no âmbito educacional, com vistas ao acesso e à permanência.

5.1 Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência –ONU (BRASIL, 2007), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), revogado recentemente pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

5.1.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A Rede Municipal de Ensino do Recife deve matricular os(as) estudantes, público da educação especial, no ensino regular e ofertar o AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade.

Os(as) professores(as) que atuam nas SRMs trabalham em parceria com o(a) professor(a) da sala de aula comum, para a escolha de estratégias didático-metodológicas que favoreçam o acesso do(a) estudante ao currículo e a sua interação no grupo, dentre outras ações que promovam a inclusão.

Quanto mais profissional do AEE houver nos espaços das escolas, mais beneficiados(as) serão os(as) estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação matriculados na Rede, contribuindo de forma significativa para a inclusão.

O AEE tem o papel de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos(as) estudantes, considerando suas necessidades específicas (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008).

5.1.2 Formação do(a) professor(a) do AEE

O(a) professor(a) da SRM precisará ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o(a) habilite para atuar na área de Educação Especial, visando ao atendimento das NEE dos(as) estudantes com deficiências, TGD, Altas Habilidades/Superdotação.

Assim, orienta-se que a escola esteja em sintonia com as transformações necessárias para atender às demandas da comunidade escolar, pois esta é uma responsabilidade inerente à cidadania e uma preocupação obrigatória de todos os sistemas de ensino.

5.2 Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)

As SRMs são espaços de AEE, dotadas de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às NEE dos(as) estudantes. Essas salas têm por objetivo desenvolver estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos(as) estudantes, subsidiando-os(as) para que possam ter acesso ao currículo e participar ativamente da vida escolar.

A escola articula, junto à gestão, as condições necessárias para a implementação das SRMs, bem como a definição de procedimentos pedagógicos e a participação efetiva dos pais ou responsáveis na garantia desse atendimento.

5.2.1 Perfil do(a) professor(a) que atende na SRM

A formação docente realizada com 5h/mês, de acordo com sua área específica, desenvolve conhecimentos acerca da Comunicação Alternativa Suplementar, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, *Soroban*, Ensino da Libras, Ensino de

Língua Portuguesa como segunda língua para o(a) estudante com surdez, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros. Assim, este(a) docente tem como atribuições:

- a) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as NEE dos(as) estudantes, público-alvo da Educação Especial;
- b) elaborar e executar plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c) organizar o tipo e o número de atendimentos aos(as) estudantes na SRM;
- d) acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular e em outros ambientes da escola;
- e) estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f) orientar professores(as) e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo(a) estudante;
- g) ensinar e usar recursos de TA, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o *soroban*, os recursos ópticos e não ópticos, os *softwares* específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, entre outros, de forma a ampliar as habilidades funcionais dos(as) estudantes, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h) estabelecer articulação com os(as) professores(as) da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e das estratégias que promovem a participação dos(as) estudantes nas atividades escolares;
- i) promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, dentre outros.
- j) atuar de forma colaborativa com o(a) professor(a) da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do(a) estudante com NEE ao currículo e a sua permanência e interação no grupo;
- k) promover as condições para a inclusão dos(as) estudantes com NEE em todas as atividades da escola;

- l) orientar as famílias no que diz respeito ao seu envolvimento, compromisso e participação no processo educacional;
- m) informar a comunidade escolar acerca da legislação e das normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- n) participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às NEE dos(as) estudantes;
- o) preparar material específico para uso dos(as) estudantes na sala de recursos;
- p) orientar a respeito da elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos(as) estudantes nas classes comuns do ensino regular;
- q) indicar equipamentos e materiais específicos e outros recursos existentes na família e na comunidade e orientar quanto ao seu uso e;
- r) articular, com gestores(as) e professores(as), para que o PPP da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva.

Recomenda-se que o(a) professor(a) da SRM participe das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos pedagógicos, da elaboração do PPP, desenvolvendo ação conjunta com os(as) professores(as) das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar.

A seguir, a respeito do trabalho do professor das SRMs, é apresentada a PALAVRA MÁGICA da mãe de um estudante em atendimento no AEE, na SRM, estudante do 5º ano “C”, do turno da tarde, da Escola Dr. Ebenézer Gueiros.

PALAVRA MÁGICA

Mãe de um estudante em atendimento no AEE, na SRM, da Escola Dr. Ebenézer Gueiros



Aqui a gente encontra apoio para lutar contra as pessoas que não aceitam nosso filho como uma criança normal (...)

M. veio da creche e quando chegou nesta escola foi encaminhado pela coordenadora para a SRM. Fui recebida pela professora do AEE, a mesma marcou um encontro comigo para falar do meu

filho. No começo foi difícil, eu não aceitava ter um filho diferente das outras crianças, entrei em depressão e chorava muito. Foi quando a professora do AEE começou a me orientar a como viver com meu filho, ela afirmava que meu filho podia se desenvolver como as outras crianças, só que cada um tinha um tempo diferente. Meu filho foi encaminhado pelo AEE para atendimento na UNEDIM. Lá teve apoio de várias pessoas diferentes: psicólogo, assistente social, fono [...] Depois de muito tempo foi desligado do mesmo. M. foi estudar em outra escola, em outro bairro, depois voltou para o Ebenézer. Com muito trabalho, ele foi melhorando, deu muito trabalho, e tinha um comportamento muito agressivo. O AEE foi muito bom para mim e M. foi aprendendo a gostar mais da escola. O tempo foi passando e com o apoio do AEE ele foi melhorando sua aprendizagem e seu comportamento agitado. Já lê alguma coisa, mas não sabe matemática. Começou também a se integrar melhor com as outras crianças, isso me deixa mais feliz. Hoje agradeço ao AEE, pois meu filho nem parece aquela outra criança. Seria bom que em todas as escolas tivessem a SRM para atender aquelas mães que não aceitam a deficiência do seu filho. Aqui a gente encontra apoio para lutar contra as pessoas que não aceitam nosso filho como uma criança normal, e também ajuda a toda mãe que sente uma dor muito grande quando tem um filho com deficiência (informação verbal).

5.3 Núcleos de atendimento especializado

5.3.1 Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação foram implementados pelo MEC/SECADI, no ano de 2005, nos Estados brasileiros e Distrito Federal. É uma iniciativa desenvolvida pelo MEC/UNESCO e trata-se de um programa implantado no sistema público de ensino, como parte integrante de ações e políticas de inclusão da pessoa, valorização das diferenças e contribuição para o desenvolvimento educacional dos(as) estudantes com altas habilidades. Atualmente estes núcleos são reconhecidos como “[...] centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para orientação às famílias e formação continuada dos professores [...]” (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010, p. 15).

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 1), Art. IV, inciso III, os estudantes com Altas Habilidades são definidos como “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”. No mesmo documento ainda é orientado que:

[...] os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 2).

No ano de 2006 foi instalada no anexo da Escola Municipal Severina Lira, localizado no prédio da APAE, no Bairro da Tamarineira, o NAAH/S. Na época, foram disponibilizadas três salas para realizar a proposta de trabalho com os(as) estudantes.

Têm-se como principais objetivos do NAAH/S:

- a) identificar o potencial apresentado pelos(as) estudantes, no sentido de valorizar e direcionar suas habilidades;
- b) oportunizar a participação do(a) estudante em áreas de seu interesse, através de atividades exploratórias em diferentes contextos de aprendizagem, que visem o enriquecimento de conteúdos curricular e extracurricular;
- c) engajar o(a) estudante em áreas de estudo mais avançadas, através da sistematização de projetos que envolvam criatividade, investigação e pesquisa;
- d) estimular a participação da família, da escola, dos(as) professores(as) e colegas no processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral do(a) estudante;
- e) desenvolver habilidades gerais de pensamento crítico; processos afetivos, sociais e morais, tais como: sentir, apreciar, valorizar, respeitar, entre outras;
- f) difundir para a sociedade, através dos meios de comunicação, conhecimentos a respeito das altas habilidades, buscando assegurar a inclusão socioeducacional.

5.3.2 Atendimento Educacional Especializado do NAAH/S

O NAAH/S-Recife presta AEE aos(às) estudantes de escolas da rede pública de ensino que necessitam de acompanhamento específico na área das Altas Habilidades.

O encaminhamento é realizado por profissionais do AEE, professores(as) e especialistas de outras áreas. É feito o cadastro com informações e dados do(a) estudante; agendadas a entrevista e a avaliação. Após a avaliação, sendo constatado o perfil para o acompanhamento no NAAH/S – Recife, faz-se a matrícula no contraturno ao da escolarização do(a) estudante. O acesso ao AEE aos(às) estudantes que se encontram em vulnerabilidade social tem sido garantido por meio do Programa Transporte Inclusivo.

FIGURA 4 Precoce (crianças de 3 aos 7 anos de idade) Jogos Teatrais



Fonte: Recife (2013)

FIGURA 5 Jogos de Raciocínio Lógico Matemático



Fonte: Recife (2013)

Como proposta de enriquecimento curricular são oferecidos grupos de interesse em Artes Visuais, Comunicação, Desenho de Humor, Geometria do Origami, Horta Alternativa, Informática, Jogos Teatrais, Jogos de Raciocínio Lógico – Matemático, Leitura do Complexo, Música, Organização Pedagógica, Precoce e Robótica Educativa.

FIGURA 6 Desenho de Humor



Fonte: Recife (2013)

FIGURA 7 Horta Alternativa



Fonte: Recife (2013)

FIGURA 8 Robótica Educativa



Fonte: Recife (2013)

FIGURA 9 Artes Visuais



Fonte: Recife (2013)

O projeto pedagógico dos grupos de interesse é elaborado com base na proposta de atendimento suplementar do NAAH/S Recife, elaborado em consonância com a política nacional de Educação Inclusiva e com a política de Ensino da Rede Municipal.

FIGURA 10 Oficinas oferecidas às famílias



Fonte: Recife (2013)

FIGURA 11 Encontro com as Famílias (acolhimento e orientação)



Fonte: Recife (2013)

A estrutura organizacional deste Núcleo se baseia no Documento Orientador de implantação do MEC, sendo composta pelas seguintes unidades:

QUADRO 1 Estrutura Organizacional do NAAH/S Recife

| | |
|--|--|
| UNIDADE DE ATENDIMENTO AO(A) ESTUDANTE | Desenvolvimento e proposta de atividades na área de altas habilidades. Realizar orientações e informações na área para estudantes e pesquisadores; orientações em monitorias; cursos e oficinas. |
| UNIDADE DE ATENDIMENTO À FAMÍLIA | Encontros com as famílias dos estudantes, discussão e exposição de temas de interesse, dinâmicas, exposição de vídeos e filmes, distribuição de textos e esclarecimentos; plantão para acolhimento e orientação às famílias. |
| UNIDADE DE ATENDIMENTO AO PROFESSOR(A) | Formação continuada com professores da rede pública de ensino, para tratar da temática das altas habilidades, através de discussões, promoção de debates/ esclarecimentos e realização de encontro anuais. |

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2006a)

5.4 Núcleo de Educação para o Trabalho (NET)

O NET, criado em 2007, a partir da parceria entre a Secretaria de Educação e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008), oferece AEE em formação e orientação profissional para pessoas com deficiência. Busca, em consonância com a política da Rede Municipal do Recife e do Ministério de Educação, a promoção da inclusão social deste segmento, favorecendo a cidadania através da inserção no mercado do trabalho.

O NET tem como objetivos:

- ofertar cursos de orientação para o trabalho a partir dos conceitos de habilidades básicas e de gestão;
- promover curso de informática básica para os(as) estudantes com deficiência;
- oferecer oficinas pedagógicas de encadernação e restauro de livros, objetivando estimular iniciação ocupacional;
- orientar o(a) estudante e sua família sobre o processo de educação e inclusão profissional, a partir de palestras e encontros;

- e) esclarecer as empresas sobre a importância de adquirir e organizar recursos técnicos e de acessibilidade, no que se refere aos espaços, equipamentos, sistemas de comunicação e informação, com o objetivo de eliminar barreiras para a plena participação dos(as) estudantes no ambiente de trabalho;
- f) conscientizar as empresas e seus (suas) funcionários(as) sobre o potencial laboral da pessoa com deficiência;
- g) mediar a inclusão dos(as) estudantes no mercado produtivo através de estágio de aprendizagem, emprego competitivo, emprego apoiado e ocupação informal e;
- h) acompanhar os(as) beneficiários(as) dos cursos durante o processo de formação profissional e inclusão no mercado produtivo, visando a uma melhor adaptação ao ambiente profissional e ocupacional.

O público-alvo do NET são jovens e adultos(as) com qualquer deficiência, a partir dos 16 anos, matriculados(as) na Rede Municipal de Ensino do Recife ou em Escolas da Rede Estadual de Pernambuco; ou que tenham concluído a escolaridade em uma dessas redes. Ou que possam estar, ainda, participando de um curso profissionalizante, ou tê-lo concluído, ou mesmo ter participado do Curso de Orientação para o Trabalho.

5.5 Núcleo de surdocegueira e deficiências múltiplas (NSC/DMU)

O Núcleo de Surdocegueira e Deficiência Múltipla foi implantado na Rede Municipal do Recife, em 2007, após uma apresentação em Seminário Nacional de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva, em uma ação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, realizada pelo Ministério de Educação e Secretaria de Educação Especial, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O referido núcleo foi constituído e continua no espaço físico da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, uma ONG que tem convênio firmado com a Prefeitura do Recife.

O serviço oferecido pelo núcleo é estabelecido e respaldado no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que se refere a um sistema educacional inclusivo que garanta o atendimento aos(às) estudantes com NEE, preferencialmente na rede regular de ensino, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art.59, 2º) (BRASIL, 1961). Este serviço busca atender às orientações do MEC/SEESP e à demanda identificada na Rede, relacionadas às deficiências específicas, Surdocegueira e Deficiência Múltipla.

Os objetivos do NSC/DMU são:

- a) identificar e acolher os(as) estudantes com Surdocegueira e Deficiência Múltipla, preferencialmente aqueles(as) matriculados(as) nas escolas da Rede Municipal do Recife;
- b) oportunizar um atendimento de intervenção pedagógica ao(à) estudante surdocego(a) ou com deficiência múltipla, buscando desenvolver suas potencialidades, visando à aquisição da sua autonomia, com vistas a melhor qualidade de vida;
- c) acompanhar e orientar os(as) docentes que trabalham com os(as) estudantes com surdocegueira e deficiência múltipla;
- d) apoiar e motivar a participação da família no processo de desenvolvimento do(a) estudante.

5.6 Programa Manuel Bandeira de formação de leitores

O Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores (PMBFL) tem como objetivo fomentar o hábito da leitura, utilizando para isto diversas estratégias.

O PMBFL utiliza critérios para a análise de obras literárias sugeridas para a Rede, considerando a diversidade de gêneros literários, sua contemporaneidade e sintonia com os princípios de liberdade, solidariedade, participação e justiça social que fundamentam, orientam e subsidiam a prática pedagógica – eixos estruturantes da Política de Ensino da escola democrática, a que se aliam recursos outros associados à diversidade, ao meio ambiente e à tecnologia.

Tendo em vista o aspecto funcional do texto no sentido de proporcionar estímulos à imaginação e à criatividade e ainda despertar o senso crítico do (da) leitor(a), a literatura na escola tem o papel de favorecer o letramento literário e desenvolver competências conceituais que auxiliam na formação do(a) estudante enquanto sujeito crítico e criativo, uma vez que é estimulado a identificar, questionar e expandir os sentidos.

Dentre as estratégias de mediação de leituras, ressalta-se a contação de histórias, uma das mais utilizadas nas escolas e bibliotecas. Durante seu processamento, o(a) mediador(a) interage animadamente com seu público, valorizando os atos da escuta e das intervenções, a ampliação de mecanismos racionais do (da) ouvinte participante e o recurso a gestos e expressões como elementos facilitadores do entendimento e da comunicação.

O PMBFL vem consolidando parcerias com a Divisão de Educação Especial da RMER, com vistas a selecionar obras literárias que atendam aos(as) estudantes com NEE.

Além disto, é um grupo que atua na formação dos(as) professores(as) de biblioteca, estimulando-os(as) para que utilizem os mais diferentes recursos em seu labor educacional, inclusive expandido suas competências com vistas ao atendimento diferenciado de que a Educação Especial necessita.

5.7 Programa de transporte escolar inclusivo

O Transporte Escolar Inclusivo é um programa da Secretaria de Educação, monitorado pela Divisão de Educação Especial, que tem como objetivo garantir aos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino, com NEE, o ingresso e a permanência na escola e no AEE.

A oferta deste serviço é realizada diariamente, no trajeto residência-unidade educacional e unidade educacional-residência, em veículos adaptados e com motoristas habilitados na categoria “D”. Para a eficácia deste serviço prestado ao(à) estudante, desenvolve-se acompanhamento sistemático mediante planejamento de roteiros, formações com motoristas, entrevistas sociais, visitas domiciliares e encontros coletivos com as famílias dos(as) estudantes.

Considerando que o Programa de Transporte Escolar Inclusivo vem subsidiar o acesso e a permanência do(as) estudantes com NEE, torna-se de grande importância a participação da família, dos(as) técnicos(as) da Divisão de Educação Especial, das escolas, da comunidade escolar e dos(as) próprios(as) estudantes usuários do transporte, na perspectiva de garantir sempre a melhoria da qualidade social dos serviços oferecidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se revisitar o passado da história das pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, em geral, percebe-se que esses seres humanos, durante muito tempo, não foram adequadamente atendidos em suas especificidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural. Consequentemente, a possibilidade de conteúdos compatíveis com esse desenvolvimento se efetivarem como prática educativa dependia, em grande parte, da forma como eles foram transmitidos pela geração mais velha, e do modo como a geração mais nova os assimilava, uma vez que as crianças, como é natural, se organizam racional e mentalmente buscando sentidos nos conteúdos predominantes na sua convivência com os(as) adultos(as) que as socializam, repetindo-os como mecanismo para inserção no seu contexto histórico-social imediato.

Assim, para que se entenda o modo como a educação brasileira contemporânea tem se organizado, é necessário que se lance um olhar para o seu passado, a fim de que se compreenda o lugar ocupado pelos(as) estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação na educação nacional. Vê-se, então, que o processo educativo foi sempre marcado pelas diferenças sociais, culturais, de gênero e biológicas, construídas, desde o início do período de colonização, pelos portugueses que aqui aportaram e forjaram seus alicerces.

Dessa forma, os grupos socialmente constituídos possuem e são portadores de um arcabouço cultural significativo que lhes é próprio, herança que é transmitida de geração a geração. Dentro deste encadeamento socializante, educadores e educadoras são chamados(as) a assumir o papel determinante e privilegiado de repassar o legado social e cultural recebido de seus antepassados – modos de vida, formas de pensar, de sentir, de aprender, de relacionar-se com os conhecimentos –, à nova geração de estudantes, de acordo com as orientações e expectativas do outro social, em face das progressivas mudanças com que se vão deparando.

Desse modo, embora muito do que hoje se vive esteja fundamentalmente relacionado com experiências passadas, distantes ou próximas, o momento presen-

te deve estar aberto às inovações e às adequações de paradigmas educacionais, conforme os reclames da sociedade contemporânea. Neste entendimento, este caderno revela que alguns dos conteúdos sociais e culturais definidores da ação pedagógica, presentes no contexto da sala de aula, têm a ver com as lutas dos movimentos sociais por políticas públicas que garantam os direitos de aprendizagem para todos(as) os(as) estudantes, de forma incondicional.

Durante muito tempo, a educação escolar transmitiu os saberes constituídos e legitimados socialmente que diziam respeito apenas ao desenvolvimento cognitivo. Hoje, a educação escolar considerada ideal é aquela que possibilita condições de aprendizagens para que os(as) estudantes desenvolvam, também, competências afetivas, sociais e culturais. Nesse sentido, a produção textual deste caderno foi uma atividade complexa e desafiadora. O caminho percorrido bem expressa uma das características inerentes aos conteúdos – o conhecimento que se revelam como incompletos e transitórios e que precisam ser revisitados para se adequarem a novas demandas sociais, sempre.

Ressalta ainda que o momento atual aponta para maior interface entre a Educação Especial e a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na Rede Municipal, no intuito de potencializar a aprendizagem e a capacidade de expressão dos(as) estudantes.

Exemplo positivo é a sala hospitalar, primeira em Pernambuco, que funciona no Hospital Universitário Osvaldo Cruz. Dispõe de *tablets* e mesa interativa com programas de alta complexidade, capazes de atender com recursos de som e imagem e de serem programadas para atendimentos individualizados.

Assim sendo, a Secretaria Executiva de Tecnologia na Educação dispõe de uma unidade planejada e equipada para orientar e oferecer subsídios às unidades educacionais para explorarem os recursos recebidos e trilharem novos caminhos na interação com todos(as) os(as) estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. de. **Criatividade e educação do superdotado**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALMEIDA, D. B. de et al. **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão educação**. CEI/USFM Santa Maria (RS). V. 32, n.2, 2007, p.327- 342.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **DSM-III: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. São Paulo: Manole, 1980.
- _____. **DSM-IV: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- _____. **DSM IV-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4^a. Ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 2002.
- _____. **DSM-V: Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- ARANHA, M. S. F. (Org.). **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/ SEESP, 2003.
- BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência física**. São Paulo: Moderna, 2010.
- BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 28, 47-53, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 4.024/1961. Brasília: MEC. Ministério da Educação, 1961.
- _____. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL, Ministério da Educação. MEC/ SEESP, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- _____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Corde, 2007.
- _____. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20/05/2014.
- _____. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. B823 t Comitê de

Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva.
– Brasília: CORDE, 2009.

_____. Decreto de lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 30 do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2012.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Lei n. 9.795, 27 abr. 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, 28 abr. 1999.

_____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação**. Documento orientador. Execução da ação. Brasília – DF, 2006.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4. ed.] / elaboração profª Ana Maria de Godói – Associa-

ção de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **DECRETO Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

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

_____. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília. Disponível <www.mec.gov.br/cne>. 2004.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. **Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão crítica da literatura**. *Psicologia & Sociedade*, 21 (1): 65-74, 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Meditação, 2004.

- DE CARLO, M. R. P. **Se essa casa fosse nossa... Instituições e processo de imaginação na educação especial.** São Paulo: Plexus, 2001.
- DOMINGUES, C. A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.
- FIGLIORINI, O. B.; LAMPREIA, C.; SOLLERO-DE-CAMPOS, F. **As falhas na emergência da autoconsciência na criança autista.** *Psicologia Clínica*, 22 (2), 99-121, 2010.
- FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Vol.1: Orientações a Professores. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- FRITH, U. **Autism: Explaining the Enigma.** Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- GIKOVATE, C. G.; MOUSINHO, R. **Temas em inclusão: Saberes e Práticas.** Rio de Janeiro: Synergia: Unirio, 2009.
- KRAETZIG, J. M. **Educação ambiental e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática possível.** Universidade Federal de Santa Maria. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Ambiental, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2008.
- LOYOLA, M. A. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: **Sexualidade: o olhar das ciências sociais.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- MAÇAIRA, É. de F. L.; SOUZA, K. M.; GUERARA, M. M. D. (Org.). **1º. Caderno da Política de Ensino: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Subsídios para Atualização da Organização Curricular.** Recife: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, 2012.
- MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Recursos pedagógicos adaptados.** Secretaria de Educação Especial. fascículo 1. 56p.: il. Brasília: MEC: SEESP, 2002.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- McINNES, J. M. (Org.). **A guide to planning and support for individuals who are deafblind.** Canada: University of Toronto Press Incorporated, 1999.
- MERCADANTE, M. T.; VAN DER GAAG, R. J.; SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 28(Supl I): pp.12-20, 2006. AMERICAN PSYCHIATRIC.

- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 dez. 2014.
- PÉREZ, S. G. P. B. **Proposta de Orientações Pedagógicas para a Organização e Oferta de atendimento educacional especializado – AEE:** para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Relatório de Consultoria. Brasília: UNESCO/ SEESP/ MEC, 2011.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: M. T. E. MANTOAN; R. G. PRIETO V. A. ARANTES (Org.). **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. 2. ed. p. 31-73. São Paulo: Summus, 2006.
- RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. Instrução Normativa 03/2015. Dispõe sobre o apoio, através da mediação de aprendizagem nas salas de aulas regulares, aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista/ transtorno global do desenvolvimento e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. **Diário Oficial do Recife**, Poder Executivo, Recife, n. 25, 05 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/diariooficial-acervo/exibemateria.php?cedicacodi=25&aedicaano=2015&ccadercodi=2&csecaocodi=71&cmatercodi=1&QP=&TP=>>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. Instrução Normativa 04/2015. Dispõe sobre os procedimentos avaliativos inclusivos para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista/ transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns na rede regular de ensino do Recife. **Diário Oficial do Recife**, Poder Executivo, Recife, n. 25, 05 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/diariooficial-acervo/exibemateria.php?cedicacodi=25&aedicaano=2015&ccadercodi=2&csecaocodi=71&cmatercodi=1&QP=&TP=>>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. Instrução Normativa 07/2015. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal do Recife para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, e dá outras providências.

- Diário Oficial do Recife**, Poder Executivo, Recife, n. 76, 09 jul. 2015. Disponível em: <<http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=R20150709&pasta=Julho\Dia%2009>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- REIS, M. B. de F. **Educação inclusiva: Limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.
- RIBAS, J. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, M. T. T. **Bem vindo à escola: a inclusão nas vozes do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SCHMIDT, C. **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. In: SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.
- SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades / Superdotação encorajando potenciais**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

05/Mar/2015 – Edição 25
Cadernos do Poder Executivo

Secretaria de Educação
Jorge Luis Miranda Vieira

Portaria

INSTRUÇÃO NORMATIVA N° 03 / 2015 **APOIO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Ementa: Dispõe sobre o apoio, através da mediação de aprendizagem nas salas de aulas regulares, aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista/ transtorno global do desenvolvimento e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições legais, e,

CONSIDERANDO o que preconiza o art. 58, §1º, Lei Federal nº 9.394/96, ao assegurar, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial;

CONSIDERANDO o disposto no art. 1º, §2º, Lei Federal nº 12.764/2012, que considera, para todos os efeitos legais, pessoa com deficiência a pessoa com transtorno do espectro autista;

CONSIDERANDO o que preceitua a Lei Federal nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, assegurando-lhe direitos e deveres;

RESOLVE:

Art. 1º A presente Instrução Normativa regulamenta o apoio aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista/ transtorno global do desenvolvimento e do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH através da mediação de aprendizagem a ser desenvolvida, no horário escolar, por estagiários sob a supervisão de professor regente ou coordenador pedagógico.

Art. 2º Farão jus ao estagiário de apoio como mediador de aprendizagem:

- I - estudantes com deficiência intelectual e que tenham associado algum transtorno de conduta;
- II - estudantes com mobilidade reduzida e que necessitam de ajuda nas atividades de vida diária/autônoma;
- III - estudantes com transtorno do espectro autista/ transtornos globais do desenvolvimento, que tenham dificuldades comportamentais associadas;
- IV - estudantes com deficiência múltipla e surdocegueira;
- V - estudantes com hiperatividade e/ou transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH;

Art. 3º As solicitações de estagiários de apoio, a ser encaminhadas pela unidade educacional à Divisão de Educação Especial, devem ser instruídas com laudos médicos comprobatórios da deficiência ou transtorno que acometeu o estudante.

§1º Os estudantes com suspeita de transtorno do espectro autista/ transtorno global do desenvolvimento, que ainda não tenham diagnóstico fechado, a solicitação deve ser instruída com parecer médico de investigação de diagnóstico.

§2º As solicitações deverão ser realizadas impreterivelmente até o dia 31 de março de cada ano letivo.

§3º Após a data prevista no parágrafo anterior, só será encaminhado à unidade educacional estagiário de apoio para novos estudantes matriculados ou em casos de desistência ou finalização de contrato de estágio.

§4º Caso a direção da unidade educacional envie a solicitação de apoio para estudantes já matriculados após o prazo fixado no §2º deste artigo, deverá apresentar justificativa plausível para o envio intempestivo da solicitação.

Art. 4º São atribuições do estagiário de apoio ao educando com deficiência ou transtornos de que trata a presente Instrução Normativa:

- I - observação e apoio em atividades na sala de aula;
- II - observação e apoio em atividades fora da sala de aula, dentro do espaço escolar;
- III - observação e apoio em eventos e passeios dentro do horário escolar sob a supervisão de professor regente e/ou coordenador pedagógico;
- IV - colaboração no planejamento e na execução de projetos que auxiliem o aluno nas práticas escolares e na convivência com os colegas e professores;

V - auxílio em hábitos diários, como ida ao banheiro e merenda escolar, caso seja decidida pela escola e pela família a necessidade desse apoio direcionado; VII – outras atividades correlatas sob a supervisão de professor regente, professor Atendimento Educacional Especializado ou coordenador pedagógico.

Art. 5º É vedado ao estagiário assumir regência em sala de aula em substituição a professor, que, por qualquer motivo, necessite se ausentar da unidade educacional.

Art. 6º Antes de iniciar suas atividades de interação com estudantes na Unidade Educacional, o estagiário deverá ser acolhido e orientado pelo gestor, pelo coordenador pedagógico e/ou pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Art. 7º É assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (ano), um período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado durante as férias escolares de janeiro, ainda que não tenha completado um ano de atividade de estágio.

Parágrafo único. Os dias de recesso previstos neste artigo serão concedidos de forma proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano.

Art. 8º Durante os períodos de avaliações na instituição de ensino a que tiver vinculado o estagiário, a carga horária do estágio será reduzida pela metade.

Parágrafo único. Nas ausências do estagiário de apoio, caberá à unidade educacional organizar-se de modo que o estudante com deficiência ou transtornos indicados nesta Instrução Normativa tenha assegurado à carga horária do dia letivo.

Art. 9º Os casos omissos serão dirimidos por uma comissão composta por representantes das Regionais, Divisão de Educação Especial e da Gerência de Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Educação.

Art. 10º A presente Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

INSTRUÇÃO NORMATIVA N° 04 / 2015

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO INCLUSIVA

Ementa: Dispõe sobre os procedimentos avaliativos inclusivos para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista/ transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, matriculados em classes comuns na rede regular de ensino do Recife.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições legais,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Instrução Normativa regulamenta os procedimentos de avaliação inclusiva para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista/ transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados em classes comuns da rede regular de ensino do Recife.

Art. 2º O processo avaliativo dos estudantes de que trata esta Instrução Normativa deverá ser realizado no início do ano letivo pelo professor da sala comum, coordenador pedagógico e o professor do atendimento educacional especializado - AEE, com vistas a uma diagnose em que se considerem os aspectos cognitivos, motores, desempenho funcional, comunicação, pedagógicos, afetivos e sociais.

Art. 3º O processo avaliativo deverá ser conduzido de forma a contemplar as funções:

I - diagnóstica: constituída por atividades que envolvam diversos recursos e objetivos (atividades de sondagem, de projeção, de retrospectão da situação de desenvolvimento dos estudantes, fornecendo-lhes elementos para verificar suas aprendizagens e de que forma essas ocorreram. Nesta etapa, a Unidade de Ensino precisa realizar a escuta da família e buscar compreender as relações intra e extra familiares que interferem no processo de aprendizagem do(a) estudante;

II - processual: constituída a partir da prática reflexiva dos docentes sobre a aprendizagem do estudante no decorrer das atividades realizadas em sala de aula, que possibilitará intervir pedagogicamente durante o processo em que as mesmas estão sendo realizadas;

III - somativa: constituída a partir de uma ação pontual, devendo-se ater à determinação do grau de domínio dos objetivos pré-estabelecidos para o educando, tendo como referência as reflexões da avaliação diagnóstica e processual, com o objetivo de atribuir nota ao estudante.

§1º O processo avaliativo deverá principiar com a avaliação diagnóstica que norteará a elaboração do plano de trabalho pedagógico a ser realizado em sala comum.

§2º Na avaliação diagnóstica deverão ser consideradas as adequações curriculares necessárias no tocante aos direitos de aprendizagem, objetivos de ensino e de aprendizagem, conteúdos, atividades, metodologias, recursos, entre outros, de acordo com a necessidade/especificidade do estudante com deficiência, trans-torno do espectro autista/transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§3º A avaliação deverá considerar as potencialidades, habilidades, singularidades, o ritmo, o tempo e a forma de construção e produção do conhecimento, decorrente da necessidade específica apresentada pelo estudante.

§4º Deverá ser utilizado como parâmetro de avaliação o empenho e desempenho do estudante em relação aos objetivos propostos.

Art. 4º Nos procedimentos avaliativos inclusivos deverão ser assegurados instrumentos diferenciados, tais como provas ou atividades, oral, em libras, BRAILLE, digital, observação, estudos de casos, portfólios, utilização de imagens, apoio leitor, texto ampliado, áudio-descrição, sob orientação do professor do atendimento educacional especializado - AEE, coordenador pedagógico e professor da classe comum.

Parágrafo único. Caso a escola não disponha de condições para implementar os instrumentos avaliativos diferenciados indicados no caput deste artigo, deverá contatar, em tempo hábil, a Divisão de Educação Especial - DEE para as providências necessárias.

Art. 5º Para o registro das notas do semestre não deverá ser levado em conta apenas a nota da avaliação individual, mas consideradas as respostas de todas as intervenções pedagógicas realizadas e o desenvolvimento do estudante durante o período.

Art. 6º A nota de cada bimestre deverá ser acompanhada de um parecer descritivo, de acordo com a Seção IV da Instrução normativa nº 02/ 2014, em que constará:

- I - indicação dos objetivos propostos para o estudante durante a unidade e estratégias utilizadas;
- II- o desenvolvimento do estudante, considerando os aspectos sociais, cognitivos e psicomotores;

III - instrumentos avaliativos utilizados, conforme o art.4º, bem como encaminhamentos para superação das dificuldades apresentadas.

Parágrafo único. O parecer deverá servir para justificar o valor atribuído ao desempenho apresentado pelo estudante, bem como elemento norteador para a prática docente, devendo ser elaborado pelo professor da classe comum e constará na pasta individual do estudante.

Art. 7º A avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência, transtorno do espectro autista/transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é de corresponsabilidade do Gestor, professor da sala comum, coordenador pedagógico e professor do AEE/Itinerante.

Art. 8º Deverá ser garantida, quando necessário, a flexibilização do tempo de aprendizagem com as devidas intervenções pedagógicas para o estudante com deficiência, transtorno do espectro autista/transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, conforme previsto na Resolução CNE/CEB Nº02, de 11/09/2001, em seu art.8º, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para o ano ou etapa escolar no qual está cursando.

Art. 9º A retenção do educando não deverá ultrapassar2 (dois) anos letivos em um ano escolar, possibilitando a convivência do estudante com seus pares, evitando-se a defasagem idade/ano escolar.

Art. 10º Os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista/transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que não atingirem o percentual estabelecido de frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letivas, deverão ser retidos em qualquer etapa/ano/módulo.

Art. 11º Os casos omissos serão dirimidos pela Divisão de Educação Especial.

Art. 12º A presente Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 07 / 2015.

Ementa: Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal do Recife para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, e dá outras providências.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições legais,

CONSIDERANDO o que preconiza o art. 4º, III, art. 58 a 60, todas da Lei Federal nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, regulamentados pelo Decreto nº 7.611/2011; o art. 54, III, do Estatuto da Criança e Adolescente, que impõem ao Estado garantir atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

CONSIDERANDO o que estabelece o art. 2º, parágrafo único, inciso I, da Lei nº 7.853/1989, e seu regulamento, Decreto nº 3.298/1999; e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, que disciplinam a educação especial inclusiva;

CONSIDERANDO o que institui o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, ao assegurar atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o estudante;

RESOLVE:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º A presente instrução normativa disciplina as ações que visam garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementando e suplementando a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação em Salas de Recursos Multifuncionais, matriculados na rede municipal do Recife, bem como redefine a organização da Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, regulamentando a oferta da matrícula, os procedimentos para o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e o

acompanhamento do ensino/aprendizagem dos estudantes de educação especial da Rede Municipal de Ensino do Recife.

CAPÍTULO II DA MATRÍCULA

Art. 2º O estudante com deficiência, transtornos do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação deverá ser matriculado nas salas comuns do Ensino Regular, observando-se os critérios definidos para os demais estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Art. 3º O estudante com deficiência, transtornos do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação que esteja em sala comum do ensino regular recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá possuir, uma matrícula na rede pública de ensino, sendo atendido concomitantemente no Atendimento Educacional Especializado e devidamente registrado no Censo Escolar, no campo específico para este último atendimento.

Parágrafo único. Caberá aos gestores, coordenadores e professores do Atendimento Educacional Especializado, no contexto educacional, promover trabalhos de conscientização junto aos pais e responsáveis sobre os benefícios do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

CAPÍTULO III DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 4º A educação especial deverá atender ao seguinte público alvo:

I - estudantes com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na unidade educacional e na sociedade;

II - estudantes com transtorno global do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras;

III - estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

§1º Incluem-se na definição prevista no inciso II, os estudantes com Autismo Clássico, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett e transtornos invasivos sem outras especificações.

CAPÍTULO IV

DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Art. 5º A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deverá ter professor com formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para educação especial a fim de atender a demanda de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação da comunidade escolar;

Art. 6º O professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deve atuar nas atividades de complementação e/ou suplementação curricular específica que constituem o Atendimento Educacional Especializado.

Art. 7º São atribuições do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):

I - trabalhar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas, objetivos das matrizes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática bem como os direitos de aprendizagem que serão trabalhados nos demais componentes curriculares conforme Política de Ensino da Rede Municipal do Recife; adequando ao desenvolvimento pedagógico, favorecendo acesso do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao currículo e a sua interação no grupo;

II - contribuir para o acesso à inclusão desses estudantes em todas as atividades da unidade educacional;

III - orientar as famílias para o seu envolvimento, compromisso e participação efetiva no processo educacional dos estudantes;

IV - informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;

V - participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades específicas dos estudantes;

VI - produzir materiais tais como: textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis;

VII - orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser utilizado pelos estudantes nas classes comuns do ensino regular;

VIII - indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade escolar;

IX - articular com gestores, professores e outros profissionais da unidade educacional para que o projeto político pedagógico da unidade educacional se organize coletivamente, numa perspectiva de Educação Inclusiva.

X - apoiar o desenvolvimento do estudante com deficiência, transtornos do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação;

XI - oferecer recursos de Tecnologia Assistiva (TA) aos estudantes que necessitarem desse tipo de assistência, a fim de consolidar as atividades educacionais vivenciadas na classe comum regular;

XII - estimular o estudante a desenvolver trabalhos coletivamente, considerando o contexto atual, tornando-o participante ativo das relações que envolvem o ensinar e o aprender;

XIII - articular com os gestores e coordenador pedagógico momentos de formação continuada em serviço para o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) e/ou estagiários, orientando-os no trato aos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento no contexto educacional.

XIV - Acompanhar juntamente com o professor da classe comum à atuação do Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) e/ou estagiários no que diz respeito à mediação e cuidado com o estudante intervindo e redirecionando sua prática quando necessário.

XV - promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, dentre outros.

CAPÍTULO V

DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Art. 8º O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da unidade de ensino em articulação com as políticas públicas, envolvendo a participação da família visando garantir pleno acesso e participação dos estudantes considerados público alvo da Educação Especial.

Art. 9º A unidade educacional deve institucionalizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico, prevendo na sua organização:

I – mobiliário, materiais didáticos e recursos pedagógicos a fim de atender aos estudantes inclusos;

II – matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria unidade de ensino ou de outra unidade educacional da rede municipal de ensino do Recife;

III – cronograma de atendimento aos estudantes;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, inclusive como recurso norteador para mediação da aprendizagem bem como avaliação, considerando também a Instrução Normativa nº 04/2015;

Art. 10º Para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas, utilizadas no processo de escolarização, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deve instituir a oferta do atendimento educacional especializado em consonância com a Política de Ensino da Rede contemplado no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP), tratando dos aspectos abaixo:

I – carga horária para os estudantes que serão atendidos no Atendimento Educacional Especializado – AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;

II – professor com formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para educação especial;

III – articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular visando atender o que está disposto no Capítulo IV, Art. 7º, inciso I desta instrução;

IV – participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;

V – registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE.

CAPÍTULO VI

DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Art. 11º O Atendimento Educacional Especializado, prestado ao longo de todo o processo de escolarização, articulado com a Política de Ensino da Rede e o Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, em sala regular, deve observar as peculiaridades de cada estudante, sua história de vida, sua individualidade, seus interesses, habilidades, dificuldades e diferenças, sendo necessária a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que proporcione sua participação efetiva e aprendizagem nas atividades escolares.

Art. 12º O professor do AEE deverá elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual do AEE realizando avaliação diagnóstica do estudante baseada em um estudo de caso, que deverá ser realizado de forma descritiva, conforme anexo I, levando-se em consideração os seguintes aspectos:

- I - informações referentes ao estudante;
- II - informações coletadas do/sobre o estudante;
- III - informações coletadas da/sobre a unidade educacional;
- IV - informações coletadas da/sobre a família;

§1º Na hipótese de estudante atendido na Sala de Recurso Multifuncional deverá ser elaborado um Plano de Desenvolvimento Individual, conforme anexo II, observando-se os seguintes aspectos:

- I - dados de identificação do estudante;
- II - habilidades/preferências/dificuldades;
- III - objetivos de aprendizagem;
- IV - organização do atendimento;
- V - atividades a serem desenvolvidas;
- VI - recursos pedagógicos utilizados;
- VII - parcerias;
- VIII - profissionais da unidade educacional que receberão orientação do professor do AEE;
- IX - avaliação dos resultados do plano.

§2º O professor do AEE garantirá o registro de frequência na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) das atividades realizadas a partir do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), promovendo anotações nas fichas de frequência, fichas de acompanhamento, portfólio e/ou caderno de registro, fotos e filmagens da produção realizada na SRM e na sala de aula comum, perfil de entrada e de saída, avanços alcançados (aprendizagem, comunicação, interação).

CAPÍTULO VII DA AVALIAÇÃO

Art. 13º Os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação devem ser avaliados coletivamente de forma processual, contínua, constante e dinâmica, objetivando auxiliar no processo ensino/aprendizagem em conjunto com os outros estudantes, pais, professores do ensino regular e do AEE, baseado nas possibilidades e habilidades de cada um.

§1º A avaliação prevista no *caput* deste artigo deverá também proporcionar ao professor da sala comum e da SRM, a partir dos resultados obtidos, analisar sua prática pedagógica, os objetivos de aprendizagem elencados para o/a estudante, as atividades propostas, revendo as concepções de conhecimento, ensino, educação e aprendizagem.

§2º O processo de avaliação que inclui os procedimentos avaliativos inclusivos estará em consonância com a Instrução Normativa nº 04/2015.

CAPÍTULO VIII DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 14º A presente Instrução Normativa entra em vigor a partir da data de publicação.

Art. 15º Revogam-se as disposições em contrário.

Jorge Luís Miranda Vieira

SECRETÁRIO

ANEXO I

UNIDADE EDUCACIONAL: _____

RPA: _____

NOME DO ESTUDANTE: _____

ESTUDO DE CASO

Assinatura do Professor do AEE:

Data: _____

ANEXO II

PLANO DO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO AEE (PDI)

UNIDADE EDUCACIONAL: _____

RPA: _____

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

Nome: _____

FOTO 3X4
DO ESTUDANTE

Data de Nascimento: _____

Filiação: Mãe: _____

Pai: _____

Responsável: _____

Endereço completo: _____

Telefone para contato: _____

Nº de matrícula: _____

Grupo/Ano/Módulo: _____

Turma: _____

Turno: _____

Qual é a deficiência do estudante? _____

O estudante tem laudo? () Sim () Não

Professor da Sala Regular: _____

Professor do AEE: _____

AADEE/Estagiário: () Sim () Não

2 HABILIDADES/ PREFERÊNCIAS/ DIFICULDADES

Este momento do plano subsidiará o trabalho de intervenção pedagógica que será realizado pelo professor de AEE, baseado na avaliação diagnóstica do/a estudante, descrevendo as suas habilidades, preferências e dificuldades.

- Habilidades: Potencial de cada estudante – Ex.: Cantar, memorizar, desenhar, etc.
- Preferências: Atividades de maior interesse – Ex.: Música, informática, jogos, etc.
- Dificuldades: Impedimentos nas realizações de determinadas atividades.

3 OBJETIVOS

Descrever o que o professor do AEE pretende com o plano em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante, especialmente em relação a sua aprendizagem escolar e a sua autonomia na unidade educacional e em outros ambientes. Os objetivos são, portanto, de aprendizagem, como descritos a seguir:

- EX. 1: Expressar, pesquisar, construir hipóteses e reinventar o conhecimento, partindo de suas próprias experiências;
- EX. 2: Tornar-se independente, realizando com autonomia as atividades escolares e da vida diária;
- EX. 3 – Aprender a conviver interagindo com seus pares.

4 ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO

O atendimento será organizado mediante a necessidade apontada pelo estudante, de acordo com a percepção do professor na busca de alcançar os objetivos de aprendizagem descritos no plano.

O plano deve prever:

- Período do atendimento (do mês X ao mês Y);
- Frequência (número de vezes por semana);
- Tempo (50 min.);
- Composição (se individual ou em grupo).

5 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Devem estar relacionadas aos objetivos e consistem em superar dificuldades/barreiras, otimizando a aprendizagem dos estudantes e sua inclusão no ensino regular.

- Execução das atividades da vida diária utilizando fichas indicativas;
- Construção da história social do estudante, utilizando fotografias, filmagens, desenhos;
- Trabalho em grupo com jogos de tabuleiro envolvendo regras;
- Uso do computador para jogos interativos.

6 RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS

Listar recursos pedagógicos adequados de acordo com as especificidades do estudante na SRM e na sala comum.

- Máquina fotográfica e/ou filmagem;
- Folhas de A4 ou A3;
- Canetas hidrográficas, giz de cera;
- Lápis e borracha;
- Fichas indicativas para o ambiente e mobiliário da sala nos espaços utilizados pelo estudante;
- Jogos de tabuleiro (dama, percurso, xadrez);
- Jogos em sites infantis (Smartkids, DiscoreryKids, Escola Games);
- Jogos de uso comum de plataforma (Microsoft Windows/Linux), encontrada na sala de informática ou na SEM;
- Tecnologia de Informação;
- Tecnologias: Mesa Interativa, NAO, outros;
- Outras Tecnologias Assistivas (recursos e serviços).

7 PARCERIAS

O Plano do AEE deve prever parcerias que devem ser realizadas com outras áreas do conhecimento e atuação profissional.

- Psiquiatra;
- Psicólogo;
- Terapeuta Ocupacional;
- Costureira, marceneiro;
- Família;
- Profissional da Unidade Educacional;
- Colegas da turma;
- CAPS, Secretaria de Direitos Humanos, ONGs, Conselho Tutelar;
- Escola que Protege.

8 PROFISSIONAIS DA UNIDADE EDUCACIONAL QUE RECEBERÃO ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE

A orientação se refere aos serviços e recursos necessários oferecidos ao estudante.

- Professor de Sala de Aula do Ensino Regular;
- Estagiário / AADEE;
- Colegas da turma;
- Equipe Gestora;
- Equipe Pedagógica.
- Outros profissionais que compõe a unidade Educacional

9 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

O Plano deverá ser avaliado durante toda sua execução, ou seja, a avaliação dar-se-á de forma contínua. Para tanto, serão verificados se os objetivos estão sendo alcançados e se há necessidade de novos direcionamentos.

O professor de AEE levará em consideração o desenvolvimento do estudante na sala de aula comum, sua interação no ambiente familiar, as mudanças atitudinais apresentadas durante o processo previsto no PDI.

Para o registro das atividades e seus resultados, utilizar ficha de acompanhamento, portfólio e/ou caderno de registro, que conterá informações sobre o desenvolvimento do estudante no cotidiano escolar, tomando por base seus avanços e retrocessos no processo de interação.

Indicação das formas de registro:

- Fichas de frequência;
- Produção realizada na SRM e na sala de aula;
- Perfil de entrada e saída;
- Fichas de registro das atividades;
- Relatos dos avanços alcançados (aprendizagem, comunicação, interação).

Assinatura do professor do AEE

AUTORIA

Maria Galgane Nunes Soares Costa
Waldenice Maria de Mendonça Pereira

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Maria Cristina do Nascimento
Maria de Fátima Oliveira Batista
Marcia dos Santos de Sena Melo
Patrícia Freire Veríssimo Sales

GÊNERO E SEXUALIDADE

Lúcia Bahia Barreto Campello
Maria Tereza de Farias
Regina Gouveia
Silvana Maria Oliveira

MEIO AMBIENTE

José Hildo dos Santos
Mônica Alves Coelho dos Santos

FORMAÇÃO DE LEITORES

Ana Dácia da Costa S. e Luna

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Betânia Harten
Cláudia Simone A. de Oliveira
Hélia Braga
Gustavo Tavares Dantas

AUTORA DO RELATO

Gabriela Santos

APOIO TÉCNICO E ADMINISTRATIVO

**Escola de Formação e Aperfeiçoamento
de Educadores do Recife Professor Paulo Freire**
**Gerência Geral de Política
e Formação Pedagógica**

AGRADECIMENTOS

**Coordenadoras(es) Pedagógicas(os),
Gestoras(es), Professoras(es),
que participaram dos encontros de estudo
e discussão sobre a reelaboração
da Política de Ensino**

Este livro foi composto pelas fontes *Nobel*,
desenhada por Tobias Frere-Jones e Sjoerd
Hendrik de Roos e publicada pela Font
Bureau, e *Merriweather*, desenvolvida por Eben
Sorkin e disponibilizada pela Sorkin Type.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-60532-14-8



9 788560 532148