



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
COORDENAÇÃO DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM
ASSESSORIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DIRETRIZES ORIENTADORAS PARA A REDE ESTADUAL
DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL
- CADERNO PEDAGÓGICO 01 -

PORTO ALEGRE, RS, 2014.

Governo do Estado do Rio Grande do Sul
Secretaria de Educação do Estado - SEDUC-RS
Departamento Pedagógico - DP
Coordenadoria de Gestão e Aprendizagem – CGA
Assessoria em Educação Inclusiva – AEI

Gestão 2011-2014
Governador do Estado do RS:
Tarso Genro

Secretário de Educação do Estado:
Jose Clovis de Azevedo

Secretária Adjunta:
Maria Eulalia Nascimento

Diretora do Departamento Pedagógico da SEDUC-RS:
Vera Amaro

Coordenadora da Coordenação de Gestão e Aprendizagem (CGA):
Ester Venuncia Soares Guareschi

Coordenação da Assessoria em Educação Inclusiva:
Marizete Almeida Müller

Equipe AEI:
Concília Rosa
Clarissa Haas
Cleuza Soares Kegler
Márcia Dias Cernicchiaro
Mely Paula Cimadevila

Texto: Marizete Almeida Müller e Clarissa Haas
Fechamento: Assessoria de Comunicação Social
Imagens da Capa: Cristhine Genro

1ª Edição

APRESENTAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 trouxe para a sociedade o conceito da Educação Básica como um direito de todos/as brasileiros/as. Em movimentos paralelos, de âmbito internacional, concretizou-se também, ao longo dos anos, a perspectiva do direito à educação a todo sujeito independente de sua condição de deficiência.

Essa mobilização social exige movimentos dos sistemas de ensino, em todos os níveis. Se há algumas décadas, a necessidade era de garantir espaços para atendimento especializado a essas crianças e jovens, o desafio que se coloca hoje a gestores, famílias, escolas e seus profissionais passa a ser o de trazer para as classes de ensino comum, as crianças e os jovens nomeados como público-alvo da Educação Especial.

Esse caminho vem sendo trilhado na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, de modo que este documento pode ser considerado uma “resposta” da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) à sociedade gaúcha e à Rede (Escolas, Coordenadorias Regionais de Educação e à própria Secretaria). Resposta que aborda pontos relevantes referentes à garantia de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Escola Pública Estadual de ensino regular com apoio do Atendimento Educacional Especializado.

Os princípios e as ações delineadas no presente texto reforçam nosso compromisso com a qualidade da educação pública, como direito de todos; salientam a perspectiva da Educação Inclusiva como pressuposto ético e meta a ser almejada em todas as ações desenvolvidas nos contextos escolares.

Temos a convicção de que uma política pública se constrói na articulação de diversas ações. Com relação à Educação Inclusiva, o documento demonstra a ênfase dada às políticas de formação continuada docente aos professores especializados e aos professores do ensino comum e ao investimento em oportunizar as condições de acessibilidade necessárias para o acolhimento e permanência desses sujeitos em nossas escolas.

Esse caminho, que denota um ensino de qualidade, precisa ser construído de forma conjunta por professores, gestores, especialistas, pais,

estudantes e outros profissionais que compõem a rede. A proposta apresentada considera um plano comum a todas as escolas e, ao mesmo tempo, a necessidade do envolvimento de cada espaço escolar, a partir de suas peculiaridades. As mudanças necessárias se fazem gradativamente e resultam tanto da formulação de normas e documentos orientadores como da vontade política de todos os agentes.

Prof. Dr. Jose Clovis de Azevedo
Secretário Estadual da Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 OS PROPÓSITOS DE UM CADERNO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

- 1. 1 MARCOS LEGAIS ACERCA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
- 1. 2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

2 ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE IMPLEMENTAÇÃO

- 2.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
- 2. 2 CENTROS ESPECIALIZADOS
 - 2.2.1 Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP-RS**
 - 2.2.2 Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação – NAAH/S**
- 2.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E REGIMENTO ESCOLAR
- 2.4 PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
- 2.5 DOCÊNCIA E COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

3 SUBSÍDIOS PARA OPERACIONALIZAÇÃO DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 3.1 IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
 - 3.1.1 Processos de autorização das salas de recursos multifuncionais**
- 3.2 ESCOLA ACESSÍVEL
- 3.3 EDUCACENSO E EDUCAÇÃO ESPECIAL
 - 3.3.1 Glossário da Educação Especial**
- 3.4 O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO NAS ESCOLAS DE ENSINO COMUM
- 3.5 TECNOLOGIA ASSISTIVA E A ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
 - 3.5.1 A Tecnologia Assistiva e a perspectiva da Educação Inclusiva**

3.5.2 Livro didático acessível: o *software* Mecdaisy e suas possibilidades

3.5.3 A Tecnologia Assistiva e o desafio da formação docente

3.5.4 Orientações sobre o uso de laptops pelos estudantes com deficiência

4 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

REFERÊNCIAS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma institucional da Educação Especial na Rede Pública Estadual do RS

Figura 2: Interface inicial do tocador Mecdaisy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparativo do número de estudantes incluídos na Rede Estadual de Ensino e no Estado do RS, em 2010- 2013.

Gráfico 2: Comparativo do número de estudantes matriculados no Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino do RS, em 2010-2013.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado;

AEI – Assessoria em Educação Inclusiva;

BPC – Benefício da Prestação Continuada;

CAP-RS – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual;

CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa;

CEEEd/RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul;

CNE – Conselho Nacional de Educação;

CEB – Câmara de Educação Básica;

CPCD – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;

CONAE – Conferência Nacional de Educação;

CGA – Coordenação de Gestão da Aprendizagem;

CRE – Coordenadoria Regional de Educação;

FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades do Rio Grande do Sul;

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

PPP – Projeto Político Pedagógico;

ONU – Organização das Nações Unidas;

MEC – Ministério da Educação;

NAAH/S – Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação;

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional;

SRM– Sala de Recursos Multifuncional;

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão;

SEDUC-RS – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul;

TA – Tecnologia Assistiva;

1 OS PROPÓSITOS DE UM CADERNO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este documento foi elaborado com o objetivo de propor e consolidar a construção de novas políticas públicas relativas à área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. O reconhecimento de que o acesso e a permanência na escola comum são *direitos indisponíveis* de todos os estudantes brasileiros com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação instiga, por parte das políticas públicas em suas diferentes instâncias (estaduais e municipais), um posicionamento conceitual e operacional acerca da escolarização desses sujeitos.

As políticas para a Educação Especial no Brasil e no cenário internacional foram instituídas nos últimos anos para reverter décadas de exclusão, segregação e supressão de direitos das pessoas com deficiência. Assim, este documento vem responder à necessidade de reestruturação da Educação Especial na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, em consonância com uma multiplicidade de documentos legais e normativos construídos nas últimas décadas e que expressam a luta pela construção de um direcionamento ético, político e pedagógico em prol de uma Educação Inclusiva. Entre eles, citamos a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU (2006) e que, mediante os Decretos Federais nº 186/2008 e 6.949/20 concretizar 09, passa a vigorar no Brasil com teor de emenda constitucional; o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP¹/2008); a Resolução CNE/CEB 04/2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado; o Decreto Federal nº 7611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, entre outros documentos junto a Nota Técnica MEC/SECADI nº 62/2011. A Constituição Federativa Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/98) também constituem conquistas legais importantes em prol dos direitos à educação pelas pessoas com deficiência no sistema público geral de ensino.

¹ A Secretaria de Educação Especial – SEESP, na atual conjuntura política institucional do Ministério da Educação (MEC), foi incorporada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Ao sistematizarmos os princípios que sustentam e delineiam a perspectiva da Educação Inclusiva à área da Educação Especial é fundamental que reconheçamos esta tessitura interligada a um movimento cultural, ético, político e pedagógico.

Entendemos que o mero acesso de estudantes com deficiência na escola comum não a faz “inclusiva”. Ela “se torna inclusiva” cotidianamente, quando todos seus agentes, perante esforços planejados coletivamente, reconhecem as diferenças dos estudantes no processo educativo, buscando práticas pedagógicas diferenciadas. A adoção dessas práticas depende de mudanças que vão além da sala de aula. Envolve a mudança de posturas e atitudes, portanto, a construção de uma “outra” cultura escolar. Para que essa mudança possa se concretizar é evidente a necessidade de permanente atualização e do desenvolvimento de novos conceitos, práticas e estratégias pedagógicas em consonância com o paradigma da inclusão escolar.

Compreende-se que um ensino de qualidade é resultado de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais, estudantes e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. O Projeto Político Pedagógico elaborado por cada escola é o instrumento, por excelência, para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar, refletindo a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades.

As mudanças necessárias não são decorrentes apenas da formulação de normas e documentos orientadores; resultam da vontade política de todos os agentes, vivenciadas a partir de uma gestão escolar democrática e alinhada aos propósitos da educação inclusiva. Portanto, algumas ações passam a ser prioritárias: fazer da aprendizagem o eixo central das escolas, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender, favorecendo o espaço para que a cooperação, a criatividade e a formação continuada sejam praticadas por seus professores, gestores, funcionários e estudantes.

Algumas práticas e posturas pedagógicas precisam constantemente ser questionadas e problematizadas: currículos adaptados; terminalidade específica; avaliação diferenciada; categorização e diferenciação dos estudantes; a formação de turmas escolares buscando a homogeneização dos estudantes; a consideração

de que o acesso de estudantes com deficiência às escolas comuns seja realizado “desde que possível”, “desde que capazes de se adaptarem”, pois essas concepções estão permeadas por uma cultura escolar e social ancorada em um paradigma ainda integracionista, que previa ao estudante com deficiência adequar-se ao contexto escolar.

Nesse viés, o foco está na deficiência, percebida como “problema”, “falta”, “defeito” que incapacita o sujeito e impede sua inclusão plena. Com o paradigma da inclusão, o foco deve situar-se nas barreiras contextuais, quando impeditivas ao pleno acesso das pessoas com deficiência. Cabe à sociedade perseguir a eliminação dessas barreiras, a fim de assegurar as condições de acessibilidade, extremamente necessárias para emancipação social dessas pessoas, de modo que a “falta” possa ser visualizada e entendida como constitutiva da natureza humana.

A escola que valoriza as diferenças aproxima a escola comum da área da Educação Especial, na medida em que essa última passa a ser construída no contexto escolar como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis e etapas de ensino. Na articulação estabelecida entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são privilegiados aspectos referentes à elaboração conjunta dos objetivos e planos de trabalho pedagógicos em que a Educação Especial não se configura como um tópico à parte do currículo escolar.

Portanto, essas orientações também expressam o compromisso do Governo Estadual do Rio Grande do Sul em desenvolver seus próprios programas e propostas educacionais na área da Educação Especial, em busca da implementação de políticas de Estado que possam responder às suas demandas e necessidades locais e, simultaneamente, estar em sintonia com os princípios acerca dos direitos das pessoas com deficiência, compartilhados contemporaneamente pela sociedade brasileira e mundial.

1.1 MARCOS LEGAIS ACERCA DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A concepção da inclusão escolar expressa o conceito de sociedade inclusiva, aquela que não segrega os indivíduos, mas que modifica seus ambientes e atitudes para tornar-se acessível a todos. Compreende um movimento mundial intenso, a

partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994), da Convenção da Guatemala (1999), culminando na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006).

A mobilização da comunidade internacional auxilia a construir e a sustentar um paradigma que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, impulsionando a implementação de políticas públicas de amplo acesso à escolarização e ao atendimento às necessidades de todos os estudantes.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CPCD-ONU 2006) – ratificada no Brasil pelos Decretos nº 186/2008 e 6.949/2009 – apresenta a concepção de pessoa com deficiência descolada do sujeito e influenciada pelo contexto social. De acordo com o artigo 1º, **pessoas com deficiência** “são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas **barreiras**, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.” (ONU, 2006, art. 1º). No preâmbulo da Convenção lê-se que o conceito de deficiência é um conceito em evolução; logo, resulta da interação entre as pessoas com deficiência e das barreiras decorrentes de atitudes e ambientes que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A Convenção, no artigo 9º, afirma que:

[...] a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (ONU, 2006, art. 9º).

Portanto, um segundo conceito bastante caro para a discussão da inclusão, a partir da Convenção, trata-se da concepção de **acessibilidade**.

Em seu artigo 24, a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência trata do direito à educação afirmando que nenhuma pessoa com deficiência deve ser excluída do sistema regular de ensino sob alegação de deficiência, sendo dever do Estado assegurar medidas de apoio em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Nos últimos anos, temos vivenciado no Brasil uma intensificação do discurso político a favor da escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum, de modo que é possível apontar diversos dispositivos que têm ampliado a meta da inclusão escolar no país. Como consequência dessa trajetória política, destacam-se os seguintes documentos: em 2001, a resolução CNE-CEB nº 02/2001; em 2008, o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; em 2009, a Resolução CNE-CEB nº 04; em 2011, o Decreto Federal nº 7.611.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consiste em uma orientação do MEC aos sistemas de ensino, com a finalidade de atender aos compromissos assumidos a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e delinear as diretrizes orientadoras para a política brasileira na área. Esse documento também colabora em afirmar um grupo específico de sujeitos como alvo das ações da Educação Especial (pessoas com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades/superdotação).

Os princípios da Política foram ratificados pela Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2010), que em seu documento final dispõe que na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular. O documento traz a afirmativa de que as políticas públicas devem garantir, entre outras ações:

- a participação da família e da comunidade nas instituições educativas;
- a formação de docentes para o Atendimento Educacional Especializado e dos/das demais profissionais da educação;
- ampliar a equipe de profissionais especializados/as para o atendimento em Educação Especial nas escolas públicas regulares;
- garantir a distribuição de livros, materiais didáticos, equipamentos e mobiliários adaptados para estudantes com deficiência;
- a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos, afirmando a escola como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia da cidadania.

O documento da Política também colabora na afirmação da sala de recursos multifuncionais como espaço escolar prioritário para a oferta do AEE. A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 define a operacionalidade desse serviço de apoio especializado a ser ofertado de modo complementar/suplementar à escolarização no ensino comum.

É fundamental reconhecer o significado da inclusão para que as pessoas com deficiência tenham assegurado seu direito à participação nos ambientes comuns de aprendizagem. Em suma, a perspectiva da inclusão escolar baseia-se na garantia do direito à educação básica, na matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização de modo articulado à oferta de apoios especializados da Educação Especial, por meio do **Atendimento Educacional Especializado/AEE**.

As ações da política de Educação Especial na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul vêm no sentido de intensificar essa perspectiva. O panorama histórico da Educação Especial no estado do Rio Grande do Sul (vide item 1.2) e os indicadores numéricos do Censo Escolar da Educação Básica no intervalo de 2010-2013 (vide cap. 2) permitem visualizar a construção da Educação Inclusiva no estado como uma perspectiva implementada processualmente.

1. 2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

No que tange à promoção de políticas para a Educação Especial, o estado do Rio Grande do Sul alia-se ao contexto nacional ao inaugurar sua história na Educação Especial pela predominância das ações assistencialistas e filantrópicas. Assim como no cenário nacional, as últimas décadas inauguram para a rede estadual gaúcha um direcionamento político acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O olhar histórico de marginalidade das políticas públicas estaduais reflete nas produções de pesquisas na área, sendo muito poucos os trabalhos que tratam do levantamento, discussão e análise dos fundamentos históricos da política de Educação Especial na Rede Pública Estadual de Ensino do RS.

A história da Educação Especial no Rio Grande do Sul tem sido alvo de atenção de pesquisadores, como Brizolla e Viegas. Brizolla (2000) realiza um estudo acerca das políticas públicas no Estado do Rio Grande do Sul referentes à Educação Especial no período de 1976/2000. Viegas (2005), embora com outro viés, propõe uma continuidade a este estudo, na medida em que se dedica à investigação das políticas públicas para a Educação Especial no RS no período de 1988 a 2002.

Conforme Viegas (2005), no período de 1988-1998, as diretrizes que orientavam as políticas educacionais para a Educação Especial pelo estado do RS acompanhavam o modelo do atendimento clínico, sendo preponderantes os atendimentos clínicos vinculados aos procedimentos e encaminhamentos realizados pela Secretaria Estadual de Educação (SEC-RS)².

Nesse período, não houve alteração no que diz respeito à normatização para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, prevalecendo a lei federal nº 5.692/71, cuja ênfase apontava para o atendimento das necessidades específicas, considerando-se as características individuais dos estudantes, e destacando, ainda, o controle e a fiscalização para os processos de autorização e reconhecimento de instituições educacionais voltadas à Educação Especial pelos Conselhos Estaduais de Educação. Na época, prevaleceu a abertura de muitos espaços especializados, na configuração de classes especiais e com foco na tipologia do sujeito.

No período de 1999-2002, o poder público estadual propõe o documento orientador do programa de Governo para a Educação, pelo qual afirma a concepção da educação como um direito de todos e a participação da comunidade escolar na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas. Este documento marca o reconhecimento da Educação Especial como uma modalidade da educação básica, pressuposto destacado na LDBEN e pela oferta em diferentes espaços.

Consta no documento da época, “A Educação respeitando e compreendendo as diferenças: o acesso e construção do conhecimento”:

O atendimento desses estudantes é realizado pela SEC-RS³ em diferentes espaços: classes comuns do ensino regular, com ou sem apoio em salas de recursos; escolas especiais ou classes especiais, conforme as necessidades dos estudantes. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RS, 1999, p. 06).

² Atualmente SEDUC-RS.

³ A sigla SEC-RS foi substituída por SEDUC-RS.

Reconhece-se que os processos de mudança são lentos e envolvem dinâmicas em cada contexto escolar, que vão além do texto da lei ou de uma proposta política. De qualquer modo, o ano de 1999 pode ser citado como data de referência quanto a um posicionamento político do Governo do Estado do RS, pela Educação Especial em um modelo mais democrático, em consonância com as legislações e orientações nacionais em vigor.

Com base na aprovação da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, o CEEed/RS aprova em plenário as resoluções CEEed/RS 267/2002 e o parecer CEEed/RS 441/2002, que tratam dos “Parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino”. Essas legislações seguem as orientações nacionais, afirmando a “inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais na escola regular como o caminho preferencial” (VIEGAS, 2005, p. 09).

Pesquisas como a de Viegas (2005) e de Pitta; Danese (2002) apontam a necessidade de ações mais articuladas entre a SEDUC, a FADERS e o CEEed-RS. Outra sinalização importante desses estudos é a ausência de dados sobre a demanda de estudantes com deficiência. Atualmente esta indefinição é superada com os indicadores numéricos do Censo Escolar da Educação Básica, que propõem mais transparência e fortalecem a proposição de estratégias.

Como produção de todo este contexto histórico em que prevaleceu a dualidade entre o modelo clínico-terapêutico e o modelo pedagógico na definição de políticas públicas para a Educação Especial no RS, a configuração da oferta de serviços de Educação Especial na rede pública estadual ainda prevalece de naturezas diversas: o AEE complementar/suplementar, por meio das salas de recursos multifuncionais e de salas de recursos com foco em uma área de deficiência; itinerância de professores; atendimento substitutivo realizado em algumas classes especiais remanescentes com foco na área da deficiência e nas Escolas Especiais Estaduais e conveniadas; serviços especializados prestados pelo CAP-RS e pelo NAAH/S.

A Rede Pública Estadual de Ensino do RS vive um momento político de busca de uma sintonia com os direcionamentos da Política Federal de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva. Esse contexto favorecedor foi sinalizado por alguns estudos atuais, tais como de Haas; Kegler (2012), em artigo que tratam sobre as atribuições do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento

às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-RS), a partir da perspectiva da Educação Inclusiva. Haas (2013), em pesquisa de mestrado, apresenta os desdobramentos da política de Educação Especial no estado, voltada aos estudantes jovens e adultos com deficiência em escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A FADERS (2013) contribui com um mapeamento dos estudantes identificados com altas habilidades no Rio Grande do Sul.

Os esforços vêm sendo construídos no sentido de promover o percurso de escolarização dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial no espaço da escola comum, oferecendo os apoios necessários, por meio da adesão ao Programa Federal de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, mediante a compreensão de que esse espaço deva se constituir em cada contexto escolar, como dispositivo pedagógico e lócus prioritário do AEE.

Marcos Históricos:

- Primeiras Escolas Especiais (meados do século XX): A história da Educação Especial no Rio Grande do Sul surge na metade do século XX, com as primeiras escolas especiais, que são inauguradas com o propósito de absorver as crianças com deficiências físicas que não eram aceitas nas classes regulares. Bueno (1994) cita a criação do Instituto Pestalozzi, na área de deficiência mental, em Canoas, em 1923; o Instituto Santa Luzia, na área de deficiência visual, em Porto Alegre, em 1941; além da escola Professor Alberto Duarte, em Pelotas, em 1949.
- Criação da SEC-RS (1954): Pitta; Danese (2002) situam o início da Educação Especial em Porto Alegre, em 1954, com a criação da Secretaria de Educação e Cultura – SEC, que fazia parte do Serviço de Orientação e Educação Especial – SOEE, assegurado pela Lei 2.346, de 23 de janeiro de 1954.
- Criação da Divisão de Educação Especial (1965): Atualmente, Assessoria em Educação Inclusiva.
- Escolas Especiais da Rede Pública Estadual de Ensino do RS: os registros apontam a criação da Escola Estadual Especial Renascença (antiga Escola Especial Experimental) como a primeira escola pública do RS e do Brasil a atender estudantes com deficiência intelectual, em 1955 (PITTA; DANESE, 2002).
- Criação da FAERS, em 1973 (atual FADERS): com base na Lei nº 6.616/73, o Governo Estadual do RS cria a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao

Excepcional do Estado do RS (FAERS), com a finalidade principal de promover a profissionalização do “excepcional”, encaminhando-o para atividades produtivas no mercado de trabalho ou em oficinas protegidas (PITTA; DANESE, 2002). Em 1990, a instituição passa por uma transformação, passando a ser uma fundação vinculada à SEDUC, com a finalidade de dar atendimento no campo da educação às pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental, múltipla e com altas habilidades/superdotação. Atualmente, a FADERS é vinculada à Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos.

- Os registros das primeiras salas de recursos implementadas por iniciativa da gestão da Secretaria Estadual de Educação datam da década de 1990.

- Criação do CAP-RS (2000): o atendimento ao estudante com deficiência visual na Rede Estadual de Ensino do RS pode ser citado como pioneiro, no que tange à construção e efetivação de estratégias para a inclusão destes estudantes no ensino comum. Em 1965, há registros de estudantes com deficiência visual matriculados nas escolas estaduais de Porto Alegre, sendo atendidos com apoio de professores itinerantes, lotados na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari. Em 1997, há registro de 400 estudantes com deficiência visual frequentando o ensino regular e 41 salas de recursos em 36 municípios. O aumento da demanda de estudantes com deficiência visual reflete a necessidade de extensão do projeto a todo o estado, sendo criado o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP), por meio de um programa federal que previa a implantação dessas unidades em todos os estados brasileiros. O CAP, com foco educacional, foi estabelecido em prédio anexo à Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari, Porto Alegre, o qual se mantém como seu endereço atual.

- Implementação das primeiras salas de recursos multifuncionais na rede pública estadual, por meio do programa federal, em 2005.

- Renovação do Convênio entre a SEDUC e a FADERS (2012), com vistas à reestruturação de alguns serviços educacionais especializados ofertados: repasse da gestão do NAAH/S da FADERS para a SEDUC.

2 ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE IMPLEMENTAÇÃO

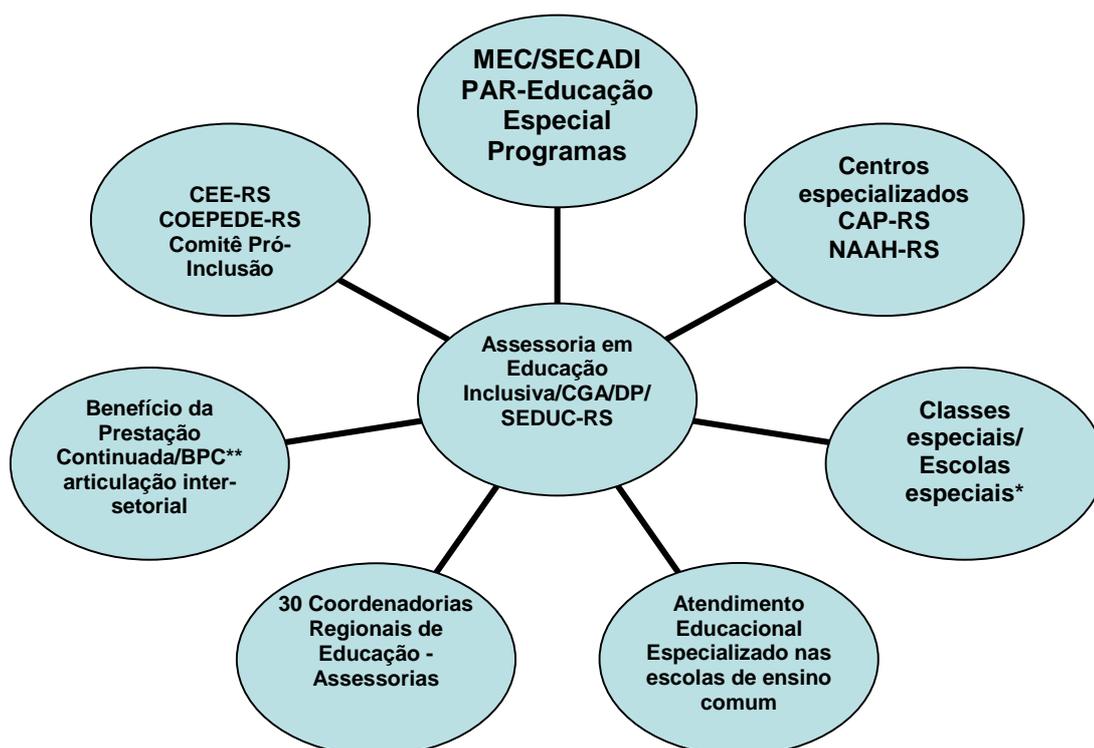


Figura 1: Organograma institucional da Educação Especial na Rede Pública Estadual do RS

* Conforme indicadores registrados pela AEI/CGA/SEDUC-RS existem ainda 63 classes especiais em funcionamento na rede estadual de ensino do RS e 12 escolas especiais estaduais.

** As Secretarias Estaduais vinculadas ao Programa BPC são: Secretaria Estadual de Educação; da Saúde; da Justiça e Direitos Humanos; e do Trabalho e Desenvolvimento Social.

Fonte: Elaboração própria das autoras deste documento.

A figura 1 apresenta a organização institucional dos serviços de Educação Especial na Rede Pública Estadual de Ensino do RS e a articulação existente com os Conselhos, Secretarias Estaduais e MEC/SECADI na implementação dos programas (Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível), para operacionalização da política.

Embora seja possível constatar uma heterogeneidade na oferta dos serviços especializados, as ações para implementação de uma política de Educação Especial

na rede pública estadual do Rio Grande do Sul têm sido construídas a partir do investimento central na escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum, com apoio do AEE.

O gráfico 1 indica a expansão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino do RS, no período 2010-2013.

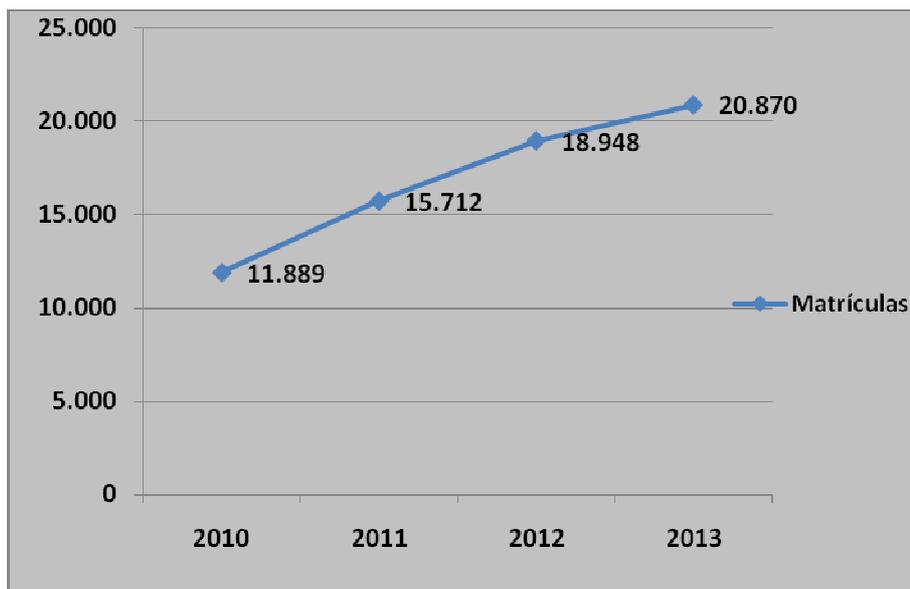


Gráfico1: Comparativo do número de estudantes incluídos na rede estadual de ensino e no Estado do RS, em 2010- 2013.

Fonte: Elaboração própria das autoras deste documento, a partir do Censo Escolar da Educação Básica/MEC-Inep 2010-2013.

A adesão da Rede Pública Estadual do RS ao Programa Federal de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (MEC/SECADI) tem possibilitado o aumento gradativo e considerável das salas de recursos multifuncionais implementadas nas escolas da rede, construindo, dessa forma, redes de apoio pedagógico para esses estudantes. Atualmente, a rede estadual mantém 2.570 escolas, sendo que, do total, 1.079⁴ possuem o espaço da Sala de Recursos Multifuncional.

O Gráfico 2 contempla as matrículas dos estudantes no AEE na Rede Pública Estadual de Ensino do RS:

⁴ Conforme indicadores de 2013.

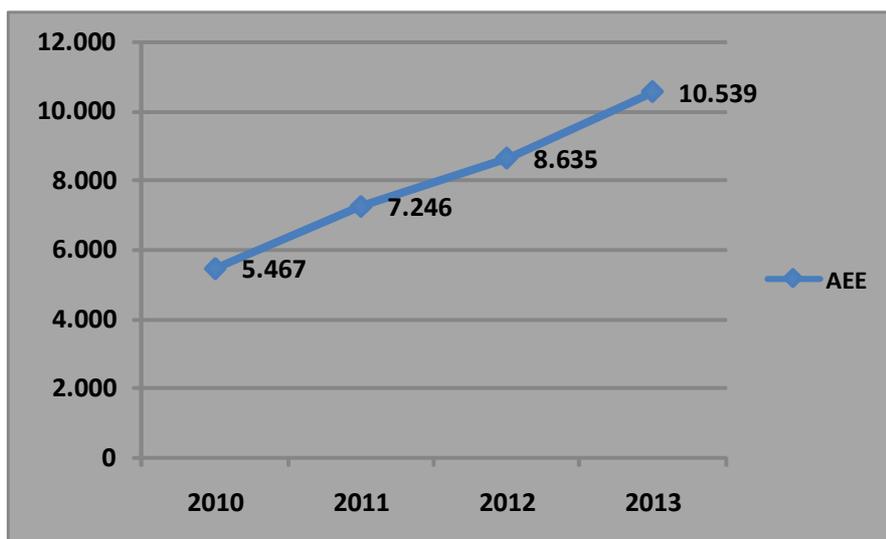


Gráfico 2: Comparativo do número de estudantes matriculados no Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino do RS, em 2010-2013.

Fonte: Elaboração própria das autoras deste documento, a partir do MEC/INEP- Censo Escolar da Educação Básica 2010-2013.

Percebe-se a necessidade de ampliação do AEE nas escolas estaduais a partir da análise dos indicadores. Apesar dos avanços em relação às matrículas no ensino regular, a ampliação e a qualificação dos espaços em que se dá esse atendimento são urgentes visando à eliminação das barreiras e dos obstáculos que ainda persistem na vida escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O planejamento da SEDUC visa oferecer continuamente formação aos professores, aquisição de recursos e materiais didáticos – pedagógicos, e fortalecimento dos espaços de AEE, com articulação com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

2.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O destaque dado à temática do AEE, com um capítulo específico neste documento, reflete a posição política desta rede, quanto ao investimento em dispositivos pedagógicos de caráter complementar/suplementar à escolarização no ensino comum.

O Atendimento Educacional Especializado (comumente associado à sigla AEE) deve se organizar como um conjunto de ações e estratégias pedagógicas

mediadas pelo professor especializado, de modo integrado com os demais profissionais da rede (intérprete/tradutor de Libras⁵; profissional de apoio⁶; professores do ensino comum; equipe diretiva e pedagógica), visando ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência e à construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o professor do AEE, como um profissional da educação, exerce um papel central de dimensão pedagógica na aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial.

O AEE tem como função assegurada em lei identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular, considerando as necessidades específicas dos estudantes que formam o público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, cabe a problematização das configurações pedagógicas que permanecem reproduzindo a configuração restritiva das classes especiais por meio do serviço do AEE.

Ressalta-se que AEE não se confunde com atividades de reforço escolar. Quando parte do Projeto Político Pedagógico da escola, o reforço escolar deve ser oferecido a todos os estudantes que dele se beneficiem, sem prejuízo das atividades em sala de aula comum e do AEE (caso o estudante seja público-alvo da Educação Especial). Também se trata de atribuição do AEE envolver as famílias, buscando compartilhar do processo de escolarização do estudante, orientando sobre o acesso, a participação e o sucesso em todas as atividades escolares para seu pleno desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional, com autonomia e independência.

Torna-se relevante ressaltar o texto da Resolução CNE/CEB nº 04, de 2009, acerca das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, no que concerne às atribuições do AEE. São atribuições do professor especializado que atua nas salas de recursos multifuncionais, segundo o artigo 13º da Resolução CNE/CEB 04/2009:

⁵ Com relação ao profissional intérprete/tradutor de Libras, o cargo passa a existir na Rede Pública Estadual de Ensino a partir da publicação da Lei Estadual 14.448/2014, caracterizado como Agente Educacional II.

⁶ O cargo do profissional de apoio também está normatizado pela Lei Estadual 14.448/2014. As atribuições do profissional estão descritos em seção específica deste documento (3.4).

- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais;
- acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;
- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação;
- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Fica evidente a partir dessa Resolução:

- *A definição do público-alvo do AEE (art. 4º):*

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 obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância;

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

- A concepção do Atendimento Educacional Especializado, como oferta a ser realizada em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino;

- O esclarecimento sobre o financiamento duplo para os estudantes que estarão matriculados na classe comum do ensino regular e, no contra turno, no Atendimento Educacional Especializado.

- A definição que a elaboração e a execução do Plano do Atendimento Educacional Especializado são de competência dos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços intersetoriais;

O professor especializado deve ter como meta inacabada aprimorar sua formação inicial e continuada, buscando uma apropriação reflexiva das especificidades que envolvem o seu trabalho pedagógico. A seguir, citam-se alguns desses conhecimentos e estratégias que envolvem sua prática cotidiana. Essa relação de aspectos deve ser lida como pistas orientadoras e não como esgotamento das múltiplas possibilidades de intervenção desse profissional:

- Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
- Língua Portuguesa na modalidade escrita.
- Produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens
- Sistema Braille.
- Orientação e mobilidade.
- Tecnologias de informação e de comunicação (TICs) acessíveis: ponteiros de cabeça, acionadores, mouses, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, entre outros.
- Produção de materiais táteis (desenhos, mapas, gráficos).
- Sorobã (ábaco).
- Disponibilização de materiais didático-pedagógicos acessíveis: transcrição de material em tinta para o Braille, áudio-livro, texto digital acessível e outros.
- Recursos ópticos e não ópticos.
- Produção de textos escritos com caracteres ampliados, materiais com contraste visual.
- Estimulação visual.

- Comunicação alternativa e aumentativa (CAA).
- Recursos de acessibilidade: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas.
- Indicação e aquisição e a adequação de mobiliário: cadeiras, quadro.
- Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.
- Alfabeto digital, Braille tátil, Tadoma.

A oferta do AEE, em sala de recursos multifuncionais, deve ser institucionalizada no Projeto Pedagógico da Escola, que indicará os recursos previstos, os profissionais que atuam, os estudantes atendidos, a colaboração com os professores ensino regular, a interface com a família, as relações de apoio e a articulação com as demais políticas setoriais.

Nesse sentido, ao construir políticas públicas para a consolidação da Educação Inclusiva, cabe à SEDUC-RS orientar todas as CREs e respectivas escolas das áreas de abrangência de que não seja efetuada matrícula de novos estudantes em classes especiais ainda vigentes. Com a reorganização da modalidade de Educação Especial, numa perspectiva de Educação Inclusiva, a transformação desses espaços se efetivará de forma gradativa, com a possibilidade de implantação de salas de recursos multifuncionais, de acordo com a necessidade de cada escola e de comprovação de matrículas nas classes comuns de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, declarados no censo escolar.

A sala de recursos multifuncionais é o espaço, organizado em escolas da rede de ensino, que oferece serviços e recursos da Educação Especial aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Todavia, a sala de recursos multifuncionais não deve ser compreendida apenas como um espaço físico nas escolas e sim, de modo mais amplo, como um dos meios prioritários para efetivação do AEE e de uma política educacional inclusiva.

Conforme Baptista (2013):

No que se refere ao conceito AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser “corrigido”, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao

mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e o AEE como sinônimo de ação pedagógica em Educação Especial. Seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos. (BAPTISTA, 2013, p. 57).

Merecem destaque e atenção criteriosa do professor especializado em Educação Especial os *processos de avaliação e identificação dos sujeitos da Educação Especial*.

A avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o projeto político pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. O processo de avaliação deve ser diversificado, objetivando o aprendizado e não apenas a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Para Hoffmann (2008), a avaliação é uma ato de interpretação, complexo e multidimensional, no qual entra em “jogo” as formas de olhar para o outro:

Avaliar pressupõe que:

- a) não se pode observar o outro passivamente; sempre se atribuem significados ao que se vê (tempo de admiração);
- b) é preciso multiplicar as direções do olhar, interpretar por diferentes pontos de vista (seu, do aluno, dos pais, de outros profissionais), buscar relações e contrastes entre o que se observa e os significados que se atribuem (tempo de reflexão);
- c) é preciso estabelecer a interlocução entre quem observa e quem é observado, narrando o que se vê, dialogando. Trata-se de um olhar que não se realiza sem o próprio olhar do outro (tempo de mediação/reconstrução das práticas. (HOFFMANN, 2008, p. 130)

De acordo com publicações do Ministério da Educação relativas especificamente à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2010), ao professor de AEE cabe a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. Portanto, frisa-se novamente a necessidade da interlocução entre os professores: do AEE e da sala de aula comum.

Os processos de avaliação e identificação dos sujeitos da Educação Especial relacionam-se diretamente com o planejamento das ações pedagógicas do professor especializado, logo, não há e (não poderá haver) nenhuma indicação prévia quanto ao número de estudantes e de atendimentos a serem realizados. Essa organização é parte inseparável da construção do plano de trabalho do profissional do AEE. Do mesmo modo, não será estabelecido antecipadamente o número máximo de alunos com deficiência que deverão ser matriculados em uma sala de aula de ensino comum. Entende-se que as ações da gestão devem buscar garantir a heterogeneidade dos grupos escolares, todavia, o mito da “gravidade da deficiência” não deve ser utilizado como parâmetro na organização numérica das turmas.

Cabe também fazer a distinção entre processos de avaliação e identificação das necessidades dos estudantes com deficiência e processos de avaliação global de sua aprendizagem. Esta última é competência primeira do professor do ensino comum. O profissional do AEE deve poder colaborar com a construção dessa avaliação, mas a responsabilidade pelo processo, principalmente pela avaliação final (aprovação ou reprovação), é do professor titular da turma.

2. 2 CENTROS ESPECIALIZADOS

A atual política federal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva endossada pela Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul prevê a reorganização da oferta dos serviços de apoio especializados por meio de centros de AEE, sendo que uma das atribuições desses centros poderá ser a oferta do AEE.

A Rede Pública Estadual do RS possui dois centros especializados que atuam direta e indiretamente no AEE de estudantes com deficiência: o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual (CAP-RS); e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S-RS).

2.2.1 Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-RS)

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual é resultado de uma luta das entidades representativas das pessoas com

deficiência visual junto à Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e foi concebido na perspectiva de ser uma ação política pública, integrando as esferas administrativas governamentais e não governamentais com a participação da comunidade em geral.

O CAP-RS, integrado ao Departamento Pedagógico da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), resulta do termo de parceria e doação entre MEC/SEESP/ABEDEV e a SEDUC, no sentido de expandir o atendimento educacional especializado às pessoas cegas e de baixa visão, assegurando-lhes o acesso e permanência na escola.

O projeto de instalação do CAP-RS data de 1998 e teve início com a reforma do prédio anexo à Escola Estadual Cândido Portinari, desta capital, para sediar o referido Centro. No dia 18 de agosto de 2000, foi inaugurado o CAP-RS com o objetivo de subsidiar as salas de recursos das escolas da Rede Pública Estadual, no que se refere à transcrição de materiais didático-pedagógicos para o Sistema Braille, materiais em caracteres comuns ampliados, adaptados e em formato Mecdaisy, mapas, gráficos em alto relevo, possibilitando aos estudantes cegos e de baixa visão que frequentam o ensino regular do Estado do Rio Grande do Sul, o acesso ao conhecimento, com recursos específicos de acessibilidade.

As ações desenvolvidas por este Centro são organizadas de acordo com os pareceres, avaliações e encaminhamentos da Assessoria em Educação Inclusiva da Secretaria Estadual de Educação do Estado (SEDUC).

Além da elaboração e confecção dos materiais didático-pedagógicos em Sistema Braille e caracteres comuns ampliados e adaptados, o CAP presta assessoria às Coordenadorias Regionais de Educação, às escolas, e na formação de profissionais da área da educação e pessoas da comunidade, que atuam na área da deficiência visual.

2.2.2 Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S-RS)

A criação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S-RS) decorre de uma iniciativa do MEC (antiga SEESP) junto aos governos dos estados. O Núcleo integrava a FADERS e, desde 2013, passa a integrar à

SEDUC. Sua sede de funcionamento passa a ser junto ao CAP-RS, em uma das salas existentes no Centro.

Conforme o Documento Orientador NAAH/S (Brasília, 2006), os objetivos do núcleo envolvem ações de: promoção à identificação, ao atendimento e ao desenvolvimento dos estudantes com altas habilidades /superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal;

2.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O REGIMENTO ESCOLAR

Nossa legislação educacional é clara no que toca à exigência de a escola ter o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). A escola não pode se furtar ao compromisso assumido com a sociedade, de formação e de desenvolvimento do processo de educação devidamente planejado. A exigência legal do PPP está expressa na LDBEN - Lei Nº. 9.394/96 que, em seu artigo 12, define, entre as atribuições de uma escola, a tarefa de "[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996, art. 12), deixando claro que ela precisa fundamentalmente saber o que quer e colocar em execução esse querer, não ficando apenas nas promessas ou nas intenções expostas no papel.

Ao sistematizar estas escolhas e decisões, o PPP, a partir de um estudo da demanda da realidade escolar, cria as condições necessárias para a elaboração do planejamento e o desenvolvimento do trabalho da sua equipe e da avaliação processual das etapas e metas propostas.

Muitas decisões precisam ser tomadas pelas escolas ao elaborarem seus Projetos Políticos Pedagógicos, que estão diretamente relacionadas com as mudanças que se alinham aos propósitos da inclusão já anunciados neste documento e dos quais se considera oportuno reiterar o compromisso formal desse projeto com um currículo escolar que promova o acesso ao conhecimento por parte dos estudantes com deficiência.

De acordo com as “Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica” (Res. CNE/CEB nº 04/2009), o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar o AEE como

uma das dimensões da escola das diferenças. Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola.

A democracia se exercita e toma forma nas decisões conjuntas do coletivo da escola e se reflete nas iniciativas da equipe escolar. Nessa perspectiva, o AEE integra a gestão democrática da escola. No PPP, devem ser previstos a organização e os recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do estudante no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoios internos e externos à escola.

No caso da inexistência de uma sala de recursos multifuncionais na escola, os estudantes não podem ficar sem este serviço; o PPP deve prever o atendimento dos estudantes em outra escola, mais próxima, ou no Centro de Atendimento Educacional Especializado, no turno inverso ao do horário escolar. Em tal situação, destaca-se a articulação com os professores e especialistas de ambas as escolas, para assegurar uma efetiva parceria no processo de desenvolvimento dos estudantes. O PPP prevê ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes.

Enquanto serviço oferecido pela escola ou em parceria com outra escola ou centro de atendimento especializado, o PPP estabelece formas de avaliar o AEE, de alterar práticas, de inserir novos objetivos e de definir novas metas visando ao aprimoramento desse serviço. Na operacionalização do processo de avaliação institucional, caberá à gestão zelar para que o AEE não seja descaracterizado das suas funções e para que os estudantes não sejam categorizados, discriminados e excluídos do processo avaliativo utilizado pela escola.

2.4 PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Plano de Atendimento Educacional Especializado resulta das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que

possam eliminar as barreiras que impedem o estudante de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum.

Para desenvolvê-lo, é imprescindível uma articulação entre o professor especializado e o do ensino comum, entre os familiares do estudante e, se necessário, com profissionais da área clínica. Na execução do plano de AEE, o professor procurará avaliar sistematicamente o seu Plano, revisando-o e atualizando-o, quando necessário.

Consideramos que não cabe aos órgãos gestores fornecer um modelo de plano a ser executado pelo professor, pois esse deve resultar dos sentidos docentes construídos a partir de sua prática, aliando-se às suas experiências e memórias pedagógicas, às histórias sistematizadas a partir do contexto educacional e dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Todavia, entendemos que embora o pragmatismo seja uma opção a ser descartada na Educação Especial e na educação em sentido amplo, não se dispensam a rigorosidade e a atenção a alguns critérios que devem estar explicitados no plano, tais como:

- articulação coerente entre os objetivos e as ações planejadas;
- construção de metas em acordo com as possibilidades do estudante e detalhamento minucioso de como se pretende alcançá-las;
- organização dos tempos, períodos e formas (individual e/ou em pequenos grupos) de atendimento;
- descrição dos materiais e recursos que serão explorados a partir das ações previstas;
- elaboração de outras estratégias e ações necessárias além do atendimento ao estudante no turno oposto (produção de material didático acessível; orientação e parcerias com os profissionais da escola e/ou com os pais ou responsáveis pelo estudante; observação regular do estudante na sua turma de ensino comum, entre outras);
- avaliação contínua dos progressos e dificuldades do estudante e do planejamento elaborado para ele, refletindo sobre a eficácia dos recursos e estratégias escolhidas, fazendo uso de diferentes formas de registro da trajetória escolar do estudante, com enfoque no processo pedagógico de aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades escolares pelo estudante.

2.5 A DOCÊNCIA E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

O contexto social da contemporaneidade desafia a formação continuada e permanente dos profissionais em todos os setores. A certificação inicial não é mais suficiente para um bom desempenho profissional, sendo necessária a contínua atualização em busca de estratégias para enfrentar as situações que se colocam no contexto da prática. Na área da Educação esta necessidade é ainda mais legítima, de modo que a formação continuada dos professores precisa ser tratada como tema central na proposição das políticas públicas.

A formação continuada dos professores, atualmente, vem sendo foco dos trabalhos de muitos pesquisadores, que argumentam sobre a necessidade do professor incorporar em seu perfil a reflexão para a ação e para a transformação de sua prática.

O professor do século XXI precisa ensinar/aprender a trabalhar em equipes, como o gestor e o articulador de redes de cooperação, de modo que o fazer pedagógico seja assumido como compromisso de todos os envolvidos no processo educativo. É necessário incorporar em sua prática pedagógica os novos saberes, utilizando-se das tecnologias como ferramentas mediadoras da construção de aprendizagens, bem como ser o principal agente de sua formação continuada. É certo que, como bem explicita Saviani (2008), o compromisso do profissional da educação com sua formação continuada deve vir atrelado a políticas públicas que subsidiem condições adequadas de trabalho.

Portanto, reforça-se como desafio a formação do professor reflexivo, que entende a epistemologia da Educação como o cerne de sua prática pedagógica e está constantemente engajado na apropriação reflexiva das teorias, pelo viés das situações e experiências que despontam como imperativas a reflexão em seu fazer profissional. Reduzir os saberes necessários para a docência é incorrer no risco de tornar os professores meros executores de programas e listagens de conteúdos. Daí a importância de que esta reflexão seja diariamente retomada nos momentos de formação pedagógica nas escolas, articulando os contextos, processos e relações que se constituem a partir do ato educativo.

No panorama atual, em que a sociedade se afirma como reconhecidora dos direitos subjetivos de todos e de cada um, se intensifica o compromisso do educador

em ser mais que um conhecedor de teorias e hábil executor de programas, mas que compreenda o ato educativo como um ato político (Freire, 1999), assumindo seu papel na promoção do paradigma de uma sociedade que afirma a diversidade e a inclusão social como direito e não como filantropia. Esse compromisso também resgata a urgência de se compreender que a formação pedagógica do professor, com o olhar para o sujeito em suas individualidades e necessidades, não é papel apenas do especialista, mas é atribuição docente em todos os níveis e modalidades em que atua.

Portanto, o governo do estado do Rio Grande do Sul compreende que a formação continuada na área da Educação Especial deve priorizar momentos em que a discussão seja efetivada pelos profissionais especialistas em Educação Especial em articulação com os professores que atuam nas classes comuns. Esta premissa deve embasar os projetos de formação continuada desenvolvidos pela Assessoria em Educação Inclusiva – AEI/CGA/SEDUC-RS, bem como das Assessorias em Educação Inclusiva de cada uma das 30 CREs, na capital e no interior do Estado. O fortalecimento da prática pedagógica em todas as instâncias em que se estabelece pressupõe a necessidade de encontros, diálogos, planejamentos em conjunto e troca de experiências entre os profissionais envolvidos na implementação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Também é compromisso dos docentes, diante das políticas públicas educacionais, trabalharem pela utopia de que a escola possa ser mais que um local de acolhida e socialização e sim, um lugar em que “todos tenham um papel na obra coletiva” (MEIRIEU, 2006, p. 62).

De fato, a Escola não é apenas um lugar de acolhimento ou de passagem, mas é um contexto educativo específico onde tudo deve fazer sentido de maneira coerente. Um estabelecimento escolar, de nível fundamental ou médio, não é apenas um conjunto de aulas e de reuniões mais ou menos justapostas. É uma instituição onde as relações entre as pessoas, o conjunto da gestão cotidiana e todo o ambiente material conspiram – etimologicamente – “respiram juntos” – para instituir uma forma particular de atividade humana fundada em valores específicos: o reconhecimento da alteridade, a exigência da precisão, de rigor e de verdade, a aprendizagem conjunta da constituição do bem comum e da capacidade de “pensar por si mesmo” (MEIRIEU, 2006, p. 68).

3. SUBSÍDIOS PARA OPERACIONALIZAÇÃO DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo se concentram orientações necessárias para subsidiar a implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas de educação básica.

3.1 IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A Rede Pública Estadual de Ensino do RS adere ao Programa Federal de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR. O programa contempla a entrega de equipamentos que compõem as salas de recursos multifuncionais às escolas selecionadas previamente, a partir dos seguintes quesitos: alunos com deficiência na escola identificados no Censo Escolar; existência de espaço físico na escola; as condições efetivas dos sistemas de ensino em fornecer o professor especializado para atuar nesse espaço.

A entrega dos itens que compõem as salas de recursos multifuncionais será realizada diretamente na escola, no endereço registrado no Censo Escolar, por empresas diferentes, em prazo contado a partir da emissão da Autorização de Entrega.

A SECADI/MEC acompanha e fiscaliza essa execução nas diferentes regiões do país, mantendo sistema informatizado de monitoramento para atestar sua conformidade. O profissional responsável pela escola no dia/turno da entrega deve conferir os itens especificados na nota fiscal e assinar os termos de recebimento e aceitação dos equipamentos. As empresas são desresponsabilizadas após tentativas inválidas ou recusa de recebimento/instalação, devidamente registradas.

No período entre a entrega e a instalação não deve ocorrer abertura das caixas ou violação dos equipamentos. Durante a garantia é admitida a troca de mobiliários/equipamentos/materiais defeituosos por outros iguais ou de tecnologia superior, desde que autorizada pela contratante (SECADI/MEC).

As informações sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e suas respectivas escolas são imprescindíveis para fins da efetivação dos procedimentos de doação dos recursos, para o recebimento de outras ações de apoio complementar às escolas contempladas pelo Programa, bem como para a realização dos procedimentos de avaliação. Essas informações devem ser enviadas ao MEC/SEESP, por meio de ofício do secretário de Educação, comunicando sobre:

- Mudança de endereço ou de denominação da escola, com os dados novos;
- Troca da sala para outra escola da rede de ensino, justificada, com aceite das duas escolas e de acordo com os critérios do Programa;
- Destruição dos recursos por calamidade pública, com documento declaratório e relação dos itens danificados em anexo;
- Eventual furto de algum de seus itens, com Boletim de Ocorrência (BO) em anexo.

A seguir, conta a especificação dos itens que fazem parte das Salas de Recursos Multifuncionais, Tipo 1 e Tipo 2, conforme BRASIL (S.D, p11-15).

Especificação dos itens da Sala Tipo I:

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
02 Estabilizadores	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais
01 Impressora multifuncional	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software CAA
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças superpostos-sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
01 Roteador Wireless	01 Alfabeto Móvel e Sílabas
Mobiliários	01 Caixa Tátil
01 Mesa redonda	01 Memória Tátil
04 Cadeiras	01 Plano inclinado – suporte para leitura
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	
02 Cadeiras Giratórias	

A Sala de Tipo II contém todos os recursos da Sala Tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual, quais sejam:

Equipamentos e Material Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
02 Reglete de Mesa
04 Punções

02 Soroban
02 Guias de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

3.1.1 Processos de autorização das Salas de Recursos Multifuncionais

Com o objetivo de agilizar os processos que visam à autorização das sala de recursos multifuncionais, e considerando que os estudantes devem ser prioridade para o atendimento, um novo modelo (2012) foi elaborado para substituir o modelo anterior. O referido instrumento elenca os critérios principais para dar início ao AEE: estudantes público-alvo da Educação Especial, espaço físico e professor especializado. Recomenda-se observar a orientação de que as escolas que já oferecem atendimento em salas de recursos implantadas pela SEDUC, e que receberam as salas de recursos multifuncionais por meio do Programa do Governo Federal, devem apenas encaminhar ofício notificando a “transformação” da nomenclatura, de acordo com a legislação vigente, e com indicativo do número do processo. O instrumento que orienta esse processo de autorização deve ser solicitado pelas escolas junto às CREs, no Departamento Pedagógico.

3.2 ESCOLA ACESSÍVEL

O programa federal Escola Acessível é uma ação desenvolvida de modo articulado ao programa de implementação das sala de recursos multifuncionais. Conforme informação disponibilizada no Portal do MEC/SECADI, o programa tem como objetivo: “promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação nas escolas públicas de ensino regular”⁷.

Portanto, o programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Federal de

⁷ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso em: 14/01/2014.

Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. São financiáveis as seguintes ações: adequação arquitetônica; aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis. Os itens financiáveis são apresentados a cada ano pelo MEC/FNDE em resolução própria.⁸

As escolas contempladas efetivam cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC, no qual inserem o plano de atendimento, contendo o planejamento de utilização dos recursos. A conferência inicial para envio e submissão do plano para avaliação do MEC é feita pela gestão estadual, por meio da Assessoria em Educação Inclusiva/CGA/SEDUC-RS.

3.3 EDUCACENSO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando a importância do Censo Escolar enquanto instrumento de coleta de dados para avaliação e promoção das políticas públicas educacionais, justifica-se a opção feita em dedicar um ponto a esta discussão neste documento.

Conforme o Caderno de Instruções do Censo Escolar (2013)⁹, o Censo Escolar “é o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e da Educação Profissional”. (BRASIL, MEC/INEP, 2013, p. 02)

Este levantamento é feito por meio do **Sistema Educacenso**, sistema informatizado para levantamento de dados do Censo Escolar que utiliza ferramentas web na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações de quatro cadastros de dados: Escola; Aluno; Profissional Escolar em Sala de Aula; Turma.

No que diz respeito ao alunado da Educação Especial, o Sistema Educacenso apresenta campos para o preenchimento acerca da identificação e da oferta do AEE. Para auxiliar o preenchimento, o MEC/INEP divulga no mesmo caderno de instruções o Glossário da Educação Especial. Compõe esse material, uma definição objetiva das diferentes terminologias utilizadas na área da Educação Especial.

⁸ A Resolução CD/FNDE n. 19, de 21 de maio de 2013 trata-se da resolução em vigor no momento de elaboração deste documento, a qual dispõe sobre os moldes operacionais e regulamentares do Programa Escola Acessível.

Compreendemos que essas definições servem como direcionamento e auxílio na organização dos serviços do AEE, com ressalva às leituras simplistas e “fechadas”, que consideram essas definições imutáveis e buscam enquadrar o AEE a uma lista de atividades. As leituras sobre os diagnósticos e sobre as funções do Atendimento Especializado precisam ser respaldadas pelas relações construídas em cada contexto.

3.2.1 Glossário da Educação Especial

Para facilitar a consulta, optamos por publicar neste material o Glossário da Educação Especial (Censo Escolar da Educação Básica-2013):

-Atendimento Educacional Especializado (AEE): O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. Esse serviço, instituído pelo Projeto Político Pedagógico da escola, é realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização em sala de aula comum.

-Definição das atividades do AEE:

1. Ensino do Sistema Braille – consiste na definição e na utilização de métodos e estratégias para que o estudante se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita.
2. Estratégias para a autonomia no ambiente escolar – desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva, visando à fruição pelos estudantes de todos os bens -sociais, culturais, recreativos, esportivos, entre outros – , serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar, com autonomia, independência e segurança.
3. Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos – ensino da funcionalidade e da usabilidade dos recursos ópticos e não ópticos e no desenvolvimento de estratégias

⁹ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2013/folder_censo_escolar_educacao_basica_2013.pdf Acesso em: 24/09/2013.

para a promoção da acessibilidade nas atividades de leitura e escrita. São exemplos de recursos ópticos: lupas manuais ou de apoio, lentes específicas bifocais, telescópios, entre outros, que possibilitam a ampliação de imagens. São exemplos de recursos não ópticos: iluminação, plano inclinado, contrastes, ampliação de caracteres, cadernos de pauta ampliada, caneta de escrita grossa, lupa eletrônica, recursos de informática, entre outros, que favorecem o funcionamento visual.

4. Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais – promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência do estudante frente às diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais possibilita maior interação entre os estudantes, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum.

5. Técnicas de orientação e mobilidade – ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e a mobilidade, proporcionando o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes para a locomoção do estudante, com segurança e autonomia. Para estabelecer as referências necessárias ao ir e vir, tais atividades devem considerar as condições físicas, intelectuais e sensoriais de cada estudante.

6. Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) – o ensino da Libras consiste no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição das estruturas gramaticais e dos aspectos linguísticos que caracterizam essa língua.

7. Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) – realização de atividades que ampliem os canais de comunicação, com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura ou escrita dos estudantes. Alguns exemplos de CAA são os cartões de comunicação, as pranchas de comunicação com símbolos, as pranchas alfabéticas e de palavras, os vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação.

8. Estratégias para enriquecimento curricular – organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo comum, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento. Tais estratégias podem ser efetivadas por meio do desenvolvimento de habilidades; da articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade e nas instituições de educação superior; da prática da pesquisa e do desenvolvimento de produtos; da proposição e do

desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras.

9. Ensino do uso do soroban – o ensino do uso do soroban, calculadora mecânica manual, consiste na utilização de estratégias que possibilitem ao estudante o desenvolvimento de habilidades mentais e de raciocínio lógico matemático.

10. O ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível – consiste no ensino das funcionalidades e da usabilidade da informática como recurso de acessibilidade à informação e à comunicação, promovendo a autonomia do estudante. São exemplos desses recursos: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiras de cabeça, teclados alternativos, acionadores e softwares para a acessibilidade.

11. Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita – desenvolvimento de atividades e de estratégias de ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, para estudantes usuários da Libras, voltadas à observação e à análise da estrutura da língua, seu sistema, funcionamento e variações, tanto nos processos de leitura como na produção de textos.

-Estudante Com Deficiência: Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil como Emenda Constitucional, por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009,

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

O Decreto nº 5.296/2004 (art. 5º, § 1º, I) explicita:

Deficiência auditiva: consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.

Surdez: consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.

Deficiência intelectual: caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

Deficiência física: consiste na 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 produzem dificuldades para o desempenho das funções.

Deficiência visual: consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível ou a acuidade visual, da seguinte forma: cegueira (ausência total de visão até a perda da percepção luminosa) e *visão subnormal ou baixa visão* (comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, depois da melhor correção, sendo que possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos óptico).

Surdocegueira: trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante.

Deficiência múltipla: consiste na associação de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física).

Salas de recursos multifuncionais: espaços localizados nas escolas de educação básica onde se realiza o AEE. Constituem-se de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos de tecnologia assistiva. O AEE é realizado pelo professor regente, com formação continuada em Educação Especial.

Transtornos globais do desenvolvimento: alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, com comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou nas estereotipias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância.

Autismo infantil: transtorno em que há déficit em três domínios: na sociabilidade, empatia e capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro; na linguagem comunicativa e na imaginação; e no comportamento e flexibilidade cognitiva. A manifestação dos sintomas aparece antes dos três anos de idade e pode estar associada à deficiência intelectual. Caracteriza-se por um comprometimento das relações interpessoais e por diversas alterações de comunicação, de linguagem e de comportamento, inclusive estereotipias motoras.

Síndrome de Asperger: síndrome relacionada ao autismo, diferenciando-se deste por apresentar alterações formais na linguagem e na interação social. Causa prejuízo qualitativo na interação social, nos relacionamentos com seus pares, na reciprocidade social ou emocional.

Síndrome de Rett: transtorno de ordem neurológica e de caráter progressivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais e do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva.

Transtorno Desintegrativo da Infância: caracteriza-se pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 2 e os 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional.

Altas Habilidades/Superdotação: caracteriza-se pelo potencial elevado da criança nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si, tais como: realização de operações lógicas, talento para as artes plásticas e a música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia, entre outras.

Os manuais explicativos acerca do Censo Escolar da Educação Básica também esclarecem sobre uma temática atual e emergente na área da Educação Especial: o diagnóstico clínico como requisito da identificação dos sujeitos. O posicionamento é bastante claro quanto a não exigência de diagnóstico clínico para identificação dos sujeitos no Censo Escolar. A seguir, consta a transcrição literal do material divulgado pelo INEP/Censo Escolar que trata sobre esse assunto:

É necessário o laudo médico (diagnóstico clínico) para informar um estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades?

Não. O Censo Escolar exige que os dados informados possam ser comprovados. Assim, para cadastro de estudantes público alvo da educação especial, é necessário que o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE elabore o plano de AEE para, a partir disso, organizar e ofertar o devido atendimento ao estudante público alvo da educação especial. A elaboração do plano do AEE deve contar com a participação do professor da sala de aula comum e da família do estudante. É importante notar que o Censo Escolar é base de dados da educação, cujas ações não necessitam de laudo médico para serem efetivadas.

É necessário o laudo médico (diagnóstico clínico) para informar um docente com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades?

Não. Para cadastro de docentes, o próprio docente pode informar sua condição. É importante notar que o Censo Escolar é base de dados da educação, cujas ações não necessitam de laudo médico para serem efetivadas.

Além dessas questões, outras dúvidas envolvendo a área da Educação Especial estão contempladas nesses materiais, prestando-se como uma fonte de consulta¹⁰.

3.4 O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO NAS ESCOLAS DE ENSINO COMUM

Dentre os serviços da Educação Especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

Portanto, deve prevalecer a compreensão do papel do monitor como um agente que apoia diretamente na acessibilidade física do estudante com deficiência física, de modo a garantir sua integridade e participação plena como sujeito de direitos no espaço escolar.

Com relação aos sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), cabe ao monitor auxiliar esses estudantes no desenvolvimento de

¹⁰ Consulte *Perguntas Frequentes-Educação Especial* em: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacao-especial>.

habilidades de organização e adequação à rotina escolar, estimulando sua comunicação e interação no espaço escolar. Desse modo, a atuação do monitor deverá corroborar primordialmente para o desenvolvimento da autonomia de cada estudante público-alvo da Educação Especial, com o olhar do profissional do AEE e do professor do ensino comum que deverá orientar o monitor em algumas condutas, de modo que o conceito de autonomia seja inscrito a partir de cada individualidade ou percurso de escolarização, ou seja, na relação com o indivíduo, na leitura global de suas possibilidades e limitações.

Nesse sentido, a autonomia constitui um processo de aprendizagem a ser adquirido e gradativamente ampliado, por meio da avaliação das estratégias utilizadas. Planejar o desenvolvimento dessa competência deve ser tratado como parte integrante do projeto educativo para esse estudante. Logo, embora as atribuições do profissional de apoio não tenham uma abrangência com a escolarização formal, sua finalidade é essencialmente educativa, requerendo que seja acompanhado pelos profissionais da educação (professor especializado e do ensino comum).

De modo geral, elenca-se como atribuições desse profissional:

- Prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam as atividades de locomoção, higiene e alimentação com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.
- Atuar de forma articulada com os professores do estudante público-alvo da Educação Especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola, não deixando de estimular e promover a autonomia e independência dos estudantes que estejam sob seus cuidados nas áreas de higiene, alimentação e locomoção. Essas atribuições estão sintetizadas na Lei Estadual do RS nº 14.448/2014, que cria o cargo Agente Educacional II – Interação com o Educando.

A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; logo, não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais

diferenciadas ao estudante público-alvo da Educação Especial e nem assumir a responsabilidade exclusiva pelo processo de aprendizagem deste estudante.

3.5 TECNOLOGIA ASSISTIVA E A ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme explicitado no item 2.2.1 deste documento, a produção do livro didático acessível na Rede Pública Estadual do RS é atribuição do CAP. Neste item (3.5), estão sistematizadas algumas informações importantes acerca da Tecnologia Assistiva e da produção de livro didático acessível no formato Mecdaisy, por meio do recorte de um artigo¹¹, de autoria de profissionais do quadro atual do CAP-RS. Cabe informar que as CREs, por meio das assessorias em Educação Inclusiva, dispõem das informações necessárias e de formulário específico para solicitação de material didático pedagógico adaptado (formatos Braille, ampliado e Mecdaisy) pelas escolas da rede estadual.

Também incorpora este subcapítulo o item 3.5.4, com esclarecimentos sobre o uso de laptops por estudantes com deficiência na Rede Pública Estadual de Ensino do RS.

3.5.1 A Tecnologia Assistiva e a perspectiva da Educação Inclusiva

A partir dos direcionamentos políticos da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, entre as atribuições do AEE subsidiado pelas Salas de Recursos Multifuncionais, destaca-se a criação de alternativas de acesso ao conhecimento para os estudantes com deficiência, por meio da Tecnologia Assistiva (TA).

A TA é, ainda, um termo recente, principalmente para o cenário educacional brasileiro, e vem sendo utilizada para nomear uma área do conhecimento que engloba recursos e serviços, cuja finalidade é proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência, para que possam ter uma vida independente, ampliando suas possibilidades de inclusão na sociedade.

¹¹ HAAS, Clarissa; KEGLER, Cleuza. O software Mecdaisy e a Educação Inclusiva: o registro reflexivo de uma experiência de formação docente. In: I Simpósio Educação e Tecnologias Inclusivas. *Anais...* URI: Santo Ângelo, RS, 2013.

Haas; Kegler (2013), em seu estudo, citam as contribuições do Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, criado pela portaria nº 142/2006 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República -SDRH/PR -, na definição da Tecnologia Assistiva (TA), como:

(...) uma área do conhecimento, de natureza interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CORDE Comitê de Ajudas Técnicas-ATA VII, 2007 *apud* HAAS; KEGLER, 2013, p. 01-02)

Conforme Galvão Filho (2009), citado por Haas; Kegler (2013), a TA tem o caráter de promover o empoderamento às pessoas com deficiência, na medida em que se constitui como instrumento ou ferramenta mediadora e equiparadora das oportunidades para essas pessoas. O autor salienta que, apesar de a TA ser uma expressão nova, que se refere a um conceito em processo de construção e sistematização, remonta aos primórdios da humanidade, uma vez que qualquer pau utilizado como bengala, por exemplo, pode caracterizar o uso de um recurso de TA.

Dentre as inúmeras categorias que compõem essa área, enfoca-se um recurso de tecnologia de informação e comunicação (TIC) acessível: o software - disponível gratuitamente -, Mecdaisy, pautado em sua abordagem pedagógica.

3.5.2 Livro didático acessível: o software Mecdaisy e suas possibilidades

O Projeto Mecdaisy, endossado pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), contempla dois momentos ou etapas: a produção e a reprodução de livros falados, para deficientes visuais e para pessoas com limitação de movimentos dos membros superiores.

Portanto, para que o livro se torne acessível, a etapa inicial é a produção do mesmo no formato digital acessível, no padrão Daisy¹², a partir de um plugin¹³ (menu *accessibility*) instalado junto ao editor de texto Word, que permite a utilização de estilos necessários para a conversão do texto em áudio. O profissional que trabalha com a produção de livros em áudio, nessa ferramenta, também fornece uma breve

¹² Padrão mundial de livros digitais falados (Digital Talking Books).

descrição das figuras¹⁴ (mapas, gráficos, desenhos, fotografias e quaisquer outros elementos não textuais), que são apresentadas como uma espécie de legenda, logo abaixo da figura.

Haas; Kegler (2013) mencionam Ponte; Sallvatori; Sonza (2012) para alertar sobre a importância da descrição textual da informação visual fornecer a maior quantidade possível de elementos à compreensão do sujeito cego, de modo contextualizado. Acrescentamos a esta consideração o cuidado que há de se ter para evitar a sobreposição de informações, desconsiderando os detalhes das figuras cujo teor é meramente ilustrativo, uma vez que já estão incorporadas no texto.

A leitura dos livros nesse formato é possível por meio da utilização do software “Tocador Mecdaisy¹⁵”. Diferentemente de outros leitores de tela utilizados pelas pessoas com deficiência visual, esse recurso permite a navegabilidade pelo livro, a inserção de comentários e anotações, preservando as características de um livro impresso, bem como fornece a descrição das imagens e/ou ilustrações que compõem a obra e configurações para personalizar a leitura em caracteres ampliados e com contrastes de cores e formas.

¹³ Disponível para download em: <http://www.daisy.org/project/save-as-daisy-microsoft>.

¹⁴ No que se refere à necessidade de padronização das descrições de imagens, o MEC emitiu Nota Técnica nº 21/2012 MEC/SECADI/DPEE que orienta sobre a descrição de imagens na geração de material digital acessível – Mecdaisy.

¹⁵ Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/Mecdaisy/download.htm>. Pode ser feito download do tocador Mecdaisy para os sistemas Windows e Linux.



Figura 2: Interface inicial do tocador Mecdaisy. Tela com plano de fundo preta na parte superior. Estão dispostos, da esquerda para a direita: cinco botões, duas caixas de seleção e seis botões que possibilitam o acesso às funcionalidades do tocador. Ao centro da tela, o logotipo do projeto Mecdaisy e em tamanho menor, os logotipos do MEC, UFRJ, Núcleo de computação eletrônica - NCE/UFRJ e do DAISY.

Fonte: <http://intervox.nece.ufrj.br>

Desde 2010, a Rede Pública Estadual de Ensino do RS participa do Projeto Mecdaisy, visando disponibilizar gratuitamente tecnologia para produção e reprodução de livros falados para deficientes visuais e para pessoas com limitação de movimentos dos membros superiores.

A forma inicial de inserção no projeto pela gestão da Rede Estadual de Ensino do RS deu-se por meio da produção de livros didáticos no formato Daisy, pelo CAP-RS, sendo que sua responsabilidade de produção compreendeu as disciplinas da área das ciências humanas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Em 2011, iniciou-se a disponibilização dos livros didáticos acessíveis em formato Daisy aos estudantes com deficiência da rede estadual gaúcha. Os livros gerados no formato Daisy passaram a ser produzidos em larga escala pelas editoras e destinados às escolas públicas, possibilitando o acesso ao conhecimento a todos os estudantes.

Atualmente, são produzidos em formato Mecdaisy os livros didáticos que envolvem as áreas das ciências humanas, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; livros de literatura infantil e infanto-juvenil.

Perante a importância de subsidiar o conhecimento e a reflexão sobre a utilização pedagógica da Tecnologia Assistiva, a gestão da Rede Pública Estadual

de Ensino do RS tem investido nos momentos sistemáticos de formação continuada de seus professores e de suas assessoras (gestoras regionais em cada CRE) em Educação Inclusiva. A demanda vem sendo executada pelo CAP/RS.

3.5.3 A Tecnologia Assistiva e o desafio da formação docente permanente

Nas últimas décadas, temos vivenciado transformações significativas na configuração dos espaços de escolarização das pessoas com deficiência. Este entendimento tem provocado mudanças que vão além da operacionalidade e do deslocamento do estudante com deficiência do ensino exclusivamente especializado (escolas e classes especiais) para o ensino comum com apoio do AEE. Envolve uma transformação de cunho conceitual, político e cultural no modo de perceber as pessoas com deficiência e na forma de planejar estratégias e recursos de aprendizagem para esses sujeitos, concebendo o ato pedagógico de modo singular e coletivo.

Um desafio dessa natureza exige o investimento continuado nas políticas públicas de formação de professores. E, nesse sentido, reconhecemos na área da Tecnologia Assistiva um dispositivo pedagógico importante que deve ser multiplicado no contexto escolar: pelo seu caráter interdisciplinar, pelo olhar individualizado que concebe a cada sujeito em suas capacidades e limitações; pela criatividade e inventividade que concebe ao ato educativo; e pela relação de investimento na pesquisa que atribui à docência.

Entendemos que o software Mecdaisy atende a todos os quesitos esperados de um recurso digital de Tecnologia Assistiva no que tange a proporcionar e/ou ampliar as habilidades funcionais de seus usuários. Contudo, compreendemos que o desafio de instrumentalizar e sensibilizar os professores para a utilização do recurso pautado em uma abordagem pedagógica prevalece como meta a ser aprofundada e consolidada na realidade dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do RS.

Pautamos esses apontamentos na experiência pontual de formação continuada analisada, bem como na experiência de acompanhamento das ações realizadas nas CREs e nas escolas da rede. Alguns avanços incipientes podem ser observados nos projetos de formação continuada desenvolvidos pelas assessoras

das CREs a partir de 2012, nos quais a Tecnologia Assistiva, com enfoque no software Mecdaisy, aparece como conteúdo a ser explorado em alguns planejamentos, o que, de certa forma, mesmo com as dificuldades apontadas, sugere que estamos no caminho certo: em busca da tessitura de uma rede de aprendizagem docente permanente na escola pública estadual do RS.

Por fim, cabe destacar que o investimento prioritário na Tecnologia Assistiva, seja pelo software Mecdaisy ou qualquer outro recurso tecnológico, trata-se do meio e não do fim em si mesmo, logo, o uso em si do recurso não constitui a meta principal.

Acreditamos que a incorporação pedagógica da TA às atribuições do professor do AEE e da classe comum implica igualmente na necessidade de que sejam compreendidos efetivamente os princípios políticos, pedagógicos e éticos que mobilizam a escola pública a partir da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, meta que só é possível estabelecendo a relação com a formação continuada, de modo que entendamos o tripé sustentado pela Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e formação continuada docente como legítimo e potencializador desse olhar às singularidades dos sujeitos com deficiência.

3.5.4 Orientações sobre o uso de laptops pelos estudantes público-alvo da Educação Especial

A aquisição e distribuição dos laptops realiza-se com base nos dados do Censo Escolar MEC/INEP relativos às matrículas de estudantes com deficiência visual nas escolas estaduais e por demanda de necessidade apresentada pelas CREs, incluindo estudantes com deficiência física que podem beneficiar-se do uso da Tecnologia Assistiva. O uso dos laptops, pelos estudantes com deficiência, assegura o acesso ao livro didático em meio magnético e em texto, por meio do uso do Livro Digital Falado no formato Daisy – MEC Daisy, conforme já explicitado.

Atribuem-se as seguintes responsabilidades aos entes envolvidos:

Secretaria de Educação/Coordenadorias Regionais de Educação:

- Atender às especificidades dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial;

- Arquivar recibos junto ao Departamento de Logística e Suprimentos da SEDUC / Almoxarifado Central dos equipamentos distribuídos, devidamente assinados pelos responsáveis pelo recebimento das CREs;
- Promover cursos de formação aos professores das salas de recursos para o uso do Livro Digital Falado no formato Daisy;
- As CREs podem formar parcerias com os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), em conjunto com os professores das salas de recursos, para proporcionar aos estudantes que ainda não dominam o uso do computador formação e informação sobre esse equipamento:
- Disponibilizar o acesso aos softwares livres, tais como: Dosvox; NVDA e Mecdaisy; Lente Pro60, entre outros. Auxiliar na instalação dos programas necessários no laptop do estudante.
- Permitir a mobilidade dos laptops para outra escola estadual, de acordo com o movimento das matrículas de estudantes com deficiência visual;

Escola:

- Realizar o Censo Escolar adequadamente, informando a condição dos estudantes;
- Zelar para que o equipamento seja de uso exclusivo do estudante; logo, é expressamente proibida a utilização do mesmo para qualquer outra finalidade;
- No caso de estudantes com deficiência visual, dar preferência do uso dos laptops para estudantes com matrícula no ensino médio e anos finais, porque já dominam a leitura e escrita (Braille e tinta);
- Os professores da sala de recursos, em interação com os professores da classe comum, devem entender e construir, com os estudantes, a importância do uso dessa ferramenta no processo da aprendizagem. O laptop pode ser utilizado pelos estudantes em diferentes momentos do processo escolar, ressaltando-se que o processo da leitura e escrita é construído como os demais estudantes.
- Registrar ocorrência na Delegacia de Polícia em caso de roubo do equipamento, bem como oficializar e encaminhar o ocorrido à Secretaria de Educação;
- Quanto à utilização do laptop fora das dependências da escola:

O laptop é um recurso pedagógico que auxilia o estudante a ter acesso ao conhecimento. Nesse sentido, em casos de pesquisa, consultas e/ou trabalhos específicos, o estudante possui o direito de ter acesso ao laptop na sua residência.

Para tanto, é necessário que a escola crie um Termo de Responsabilidade quanto ao uso do equipamento na residência do estudante, contendo cláusulas definidas, permitindo ao estudante utilizar o laptop quando necessário. O Termo deverá ter a ciência e a assinatura do estudante e dos seus responsáveis.

Estudante/Família:

- Garantir a utilização do laptop para fins didático pedagógicos do estudante;
- Assegurar o cuidado com o uso do laptop pelo estudante, uma vez que o mesmo é propriedade da escola;
- Ter ciência e assinar o Termo de Responsabilidade, para que a estudante possa levar o laptop para casa, quando necessário;
- Preservar o equipamento nas dependências da Escola e na sua residência.

4 AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

A construção de uma escola efetivamente democrática e solidária, que inclua a todos e a cada um, e não exclua nenhum estudante por suas condições, passa, obrigatoriamente, por:

- um processo de sensibilização que visa ao entendimento de que a população é composta por incontáveis minorias;
- novas formas de pensar e agir dirigidas à diversidade, visando à possibilidade e ao direito de todos de incluir-se e participar da trama social com autonomia e independência, inclusive dos que apresentam restrições permanentes ou temporárias na sua mobilidade física ou de percepção visual, auditiva ou cognitiva;
- uma ampla tomada de consciência coletiva que seja capaz de celebrar diferenças, eliminando práticas discriminatórias vindas de um processo civilizatório excludente, que ainda privilegia os que se enquadram nos módulos universalmente disseminados pelos grupos hegemônicos sobre os que se distanciam desses padrões.

Por acreditar que estamos continuamente em busca de uma sociedade que recupere sua perspectiva humanizadora, com valores como respeito, tolerância e

solidariedade, o conjunto de metas, ações e orientações contidas neste documento orientador visa auxiliar as escolas na reflexão e efetivação de práticas pedagógicas para o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular. Visa promover a operacionalização do AEE nas escolas de educação básica, a fim de favorecer o processo de escolarização dos estudantes. Todavia, compreende-se que a construção e a implementação de políticas dependem de um movimento articulado entre os contextos da prática e da gestão, de modo que se possa, a partir das macropolíticas, fomentar as micropolíticas em cada cotidiano escolar. As micropolíticas, por sua vez, não dependem apenas das macropolíticas, mas do protagonismo e da participação de toda a comunidade escolar.

Compreende-se que a Rede Pública Estadual de Ensino do RS vem avançando na implementação das metas e estratégias em prol da Educação Inclusiva, com apoio das assessorias locais, em suas CREs, e das equipes pedagógicas das escolas. Reconhece-se que as necessidades de cada contexto são bastante heterogêneas, e que, além das condições de acessibilidade física e da ampliação dos recursos de apoio, por meio da abertura das salas de recursos multifuncionais, faz-se necessário investir na formação pedagógica como cultura que transforma e promove a reinvenção diária da política de Educação Inclusiva, possibilitando a reorganização e a avaliação contínua das práticas pedagógicas que norteiam a concepção de currículo escolar como instância formal e praticada.

Investir em ações de formação continuada permanentes e propulsionar que cada contexto escolar também exerça seu protagonismo nesse aspecto, persiste como meta necessária e emergente da ordem da macropolítica em Educação Inclusiva no estado, a fim de que se possa identificar cada vez mais histórias e percursos de escolarização de avanço escolar “real” e não de promoção baseada no estigma da incapacidade. Reitera-se o posicionamento político divulgado recentemente em meio virtual:

Constituem os pilares da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva neste estado: a problematização dos discursos naturalizados acerca da incapacidade em busca de uma cultura de inclusão escolar; a diversificação dos apoios pedagógicos e de acessibilidade ao currículo e a qualificação da formação continuada docente. Assumir essas diretrizes implica também em reconhecer a política como um movimento

vivo no qual todos os envolvidos precisam atuar de forma colaborativa perante os desafios cotidianos. (MÜLLER; HAAS, 2014, p. 01).

Por fim, ressalta-se que a sistematização deste documento reflete um momento histórico da política de Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do RS, cujo investimento em prol de seu avanço instiga a leitura, divulgação, análise e discussão coletiva dos princípios e orientações aqui abordados pelas equipes que compõem as escolas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio R. Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M. **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. SP: Junqueira Marin, 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília, 2006.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, 2008.

_____. Presidência da República. **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. Diário Oficial da União, Brasília, nº163, 26 de agosto de 2009. Seção 01. p. 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Manual de Orientação. Brasília, 2010.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza; MEC/SECADI: Brasília, 2010. Volumes 1 a 10.

_____. Presidência da República. **Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 62/2011**, de 08 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7611/2011. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2010; 2011; 2012; 2013**. Brasília: 2010; 2011; 2012; 2013.

_____. Presidência da República. **Decreto Federal nº 5.296/2004**, de 03 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Orientador Programa Implantação Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, S.D

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró Letramento**. Programa de Formação Continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Alfabetização e Linguagem. Brasília, 2007.

BRIZOLLA, Francéli. **Educação Especial no Rio Grande do Sul**: análise de um recorte no campo das políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: integração e segregação do estudante diferente. São Paulo: EDUC, 1994.

_____. CONAE 2010. **Conferência Nacional de Educação**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, 2010.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Lei nº 14.448 de 14 de janeiro de 2014**. Cria categorias funcionais no Quadro dos Servidores de Escola, reorganizado pela Lei nº 11.672, de 26 de setembro de 201, e altera as leis nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, e nº 11.672, de 26 de setembro de 2001.

FADERS. Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos. **Mapeamento da Política Pública para as Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no Estado do Rio Grande do Sul.** [Coordenadora da pesquisa e técnica da FADERS Mara Regina N. da Costa]. Porto Alegre, RS, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia do professor:** saberes necessários à prática educativa. RJ: Paz e terra; 12ª edição, 1999.

HAAS, Clarissa; KEGLER, Cleuza. O CAP-RS como dispositivo pedagógico na construção do paradigma da Educação Inclusiva. In: V Congresso Brasileiro em Educação Especial. **Anais...** São Carlos-SP: EDUFSCAR, 2012.

_____. **O Software Mecdaisy e a Educação Inclusiva:** o registro reflexivo de uma experiência de formação docente. In: I Simpósio Educação e Tecnologias Inclusivas. **Anais...** Santo Ângelo, RS: URI, 2013.

HAAS, Clarissa. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência:** “Isso me lembra uma história”. 2013. 216f. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora e inclusão: do pensar ao agir na formação docente. In: IX Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. **Anais...** Vitória, Espírito Santo. 15 a 17 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.forumcapixabaei.com.br/seminarios/anais/Anais%20XI%20Seminario%20Capixaba%20de%20Educacao%20Inclusiva%202008.pdf#page=124>. Acesso em: 24/09/2013.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

MULLER, Marizete Almeida & HAAS, Clarissa. O papel da escola pública na escolarização de todos. In: **Diversa Educação Inclusiva na Prática.** São Paulo, abril de 2014. Disponível em: http://www.diversa.org.br/uploads/arquivos/artigos/artigo_marizete_2014_vf.pdf. Acesso em: 06/05/2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.assinoinclusao.org.br/Downloads/Convencao.pdf> Acesso em: 14/01/2014.

PITTA, Isabel; DANESI, Marlene Canarim. **Retratando a Educação Especial em Porto Alegre:** EDIPUCRS, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 267 de 10 de abril de 2002.** Fixa os parâmetros para a oferta de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, RS, 2002.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 441 de 10 de abril de 2002.** Parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, RS, 2002.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Lei nº 6.616 de 23 de outubro de 1973.** Cria a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 1973.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. 31ª Reunião Anual da Anped, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RS. Educação Especial. **A Educação Especial respeitando e compreendendo as diferenças:** acesso e construção do conhecimento. POA/RS, 1999.

VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação Especial no Rio Grande do Sul:** uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002. POA:UFRGS.

Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10183/11073>. Acesso em: 10/07/2012.