



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**MARIANA CARDOSO EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA:
MEIRELES DA COSTA APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica da Doutora Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza, Investigadora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e co-orientação da Doutora Márcia Plestch, Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, ambos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Aos meus pais, pela confiança de sempre e ao meu amor, Marcelo, pelo incentivo incansável nos momentos em que mais precisei.

O júri

Presidente	Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
Orientador	Doutora Dayse Cristina Dantas Brito Neri de Souza Equiparada a Investigadora Auxiliar da Universidade de Aveiro
Co-orientador	Professora Doutora Márcia Denise Pletsch Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Arguente Principal	Professor Doutor Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira Professor da Universidade Federal de Goiás
Arguente	Professor Doutor Jaime Emanuel Moreira Ribeiro Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Leiria

Agradecimentos

É interessante como o momento de agradecer é tão esperado por nós, escritores de uma dissertação. Penso que isso se deve ao fato de uma produção desse tipo envolver, legitimamente, a colaboração e o apoio de certas pessoas, que de uma maneira ou de outra, tornam essa caminhada mais leve, prazerosa, construtiva e desafiadora.

Sendo assim, agradeço:

À professora Rosana Glat, grande incentivadora e impulsionadora dessa jornada em Portugal, e mediadora no meu contato com a professora Márcia Plestch.

A minha orientadora Dayse Neri, sempre querida e carinhosa, por confiar no meu trabalho, mesmo com todas as adversidades que a volta ao Brasil provocou.

A minha co-orientadora Márcia Plestch, pelo aceite desta parceria, também pela confiança depositada e pelo incansável incentivo, alçando ao céu minha auto-estima sempre que possível.

Aos meus companheiros de mestrado e de vivências em Portugal, pela amizade, acolhimento e partilha de experiências. Em especial as minhas queridas e saudosas amigas Jesus, Aline, Beth, Ana, Lara, Joana, Danielle e Rosana.

As minhas mais novas, mas não menos estimadas, amigas de magistério, Marcela e Irene, pelas palavras de incentivo nas horas certas. Belo e grato presente a amizade de vocês.

A minha família portuguesa, meu porto seguro em terras lusitanas: minha tia Cláudia e meus primos David e Sara, pela responsabilidade que carregam nessa minha incursão ao vosso país. A acolhida e o amor de vocês sempre foram essenciais.

Aos meus sogros, Alfredo e Teresa, grandes incentivadores dessa minha jornada, pelo carinho e zelo de sempre.

Aos meus pais, Helio e Selma e ao meu irmão, João Henrique, pela minha vida, pelas minhas conquistas (incluindo esta) e por me darem essa oportunidade maravilhosa, com a qual sempre sonhei. Sem o apoio de vocês, nada disso seria possível. Obrigada!

E, por fim, ao Marcelo, meu amor, agradeço pelo “simples encontro”, por dividir comigo, mesmo que virtualmente, todos os momentos vividos em Portugal e, no meu regresso, por ser oficialmente o meu namorado e o meu maior fã e incentivador. O amor e tempo investidos em mim foram vitais à conclusão desse trabalho. Amo você!

Palavras-chave

Educação Especial, Inclusão, Exclusão, Apoios Especializados, Documentos Normativos

Resumo

O presente estudo pretende analisar os discursos dos documentos normativos tangentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva de Brasil e Portugal, na busca de pontos de interseção, reveladores de mais uma possível semelhança entre duas sociedades tão interligadas afetiva, cultural e politicamente. Desta feita, se estabelecem aspectos que aproximam o teor legislativo dos dois países referidos, não sendo furtada, contudo, a possibilidade de uma análise em seu contraponto, a saber, as divergências aparentes. Através do método de análise de conteúdo e análise documental, conseguiu-se apurar similitudes, consonâncias, nuances específicas, mas também incongruências. Os principais resultados apontam para a prevalência de convergências, pautadas, sobretudo, nas diretrizes e tratados internacionais das quais Brasil e Portugal são signatários e no fato de que ambos são Estados Democráticos de Direito, na vivência de regimes pós-autoritários.

Keywords

Special Education, Inclusion, Exclusion, Specialized Supports, Normative Documents

Abstract

This work intends to analyze the discourses of the normative documents related to the Special Education and the Inclusive Education in Brazil and in Portugal, searching for intersection points, revealing another possible similarity between two societies so connected in affective, cultural, and political ways. Thus, aspects that bind the legislative content of both countries are established, not being omitted, however, the possibility of an analysis of its counterpart, namely, the apparent divergences. Through the content and documental analysis method, similarities, consonances and specific nuances could be reached, but also some incongruities. The main results appoint to a prevalence of convergences, guided mainly by the international policies and treaties that Brazil and Portugal are signatories and by the fact that both are Democratic States of Law, experiencing post-authoritarian regimes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – Educação Especial e Educação Inclusiva: um panorama histórico e teórico	13
1.1. Educação Especial: origens e desdobramentos	13
1.2. Educação Especial e Educação Inclusiva: politização da temática no cenário internacional	15
1.3. A deficiência no mundo em números: dados e estatísticas	21
1.4. Conceitos, problemáticas e realidade: uma conjuntura factual da Educação Especial e da Educação Inclusiva..	23
1.4.1. Conceitos da Educação Especial e da Educação Inclusiva: instrumentos para uma diligente contextualização	23
1.4.2. Inclusão X Exclusão: que contradição é essa?	27
CAPÍTULO II – Educação Especial e Inclusiva no Brasil e em Portugal: percursos evolutivos fulcrados em documentos normativos	33
2.1. Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: um breve percurso evolutivo em âmbito histórico e político..	33
2.1.1. Sujeitos focais: quem são os alunos com NEEs, no Brasil?.....	38
2.1.2. Os números da Educação Especial no Brasil.....	39
2.2. Educação Especial e Educação Inclusiva em Portugal: um breve percurso evolutivo em âmbito histórico e político	44
2.2.1. Sujeitos focais: quem são os alunos com NEEs, em Portugal?.....	50
2.2.2. Os números da Educação Especial em Portugal.....	50
2.3. Documentos normativos: o carácter jurídico e legislativo da investigação	52
2.4. Da proposição à prática: o papel dos documentos normativos na consecução das políticas públicas	55
CAPÍTULO III – Procedimentos Metodológicos: a origem do desvendar prático de uma pesquisa.....	59
3.1. Procedimentos Metodológicos	59

3.1.1. A Pesquisa Qualitativa	59
3.1.2. A Análise Documental	60
3.1.3. Procedimentos	61
3.2. Técnica de recolha, tratamento e análise dos dados	62
3.2.1. Recolha dos dados	62
3.2.2. Tratamento e análise dos dados	63
CAPÍTULO IV – Apresentação dos dados: análise e discussão.....	69
4.1. Categoria 1: Democratização da Educação	69
4.2. Categoria 2: Educação Especial	71
4.3. Categoria 3: Financiamento da Educação Especial.....	81
4.4. Categoria 4: Formação de Professores	83
4.5. Divergências reveladas na contrapartida do estudo.....	84
4.5.1. Nuances específicas dos documentos portugueses.....	88
4.5.2. Nuances específicas dos documentos brasileiros	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
WEBGRAFIA E LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	107
ANEXO.....	109

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado propõe discutir as aproximações entre Portugal e Brasil, no âmbito dos documentos normativos sobre Educação Especial e Educação Inclusiva que têm, hoje, a missão de transcorrer por todos os níveis e pelas demais modalidades de ensino, sem preteri-los, de forma a proporcionar acessibilidade e aproveitamento escolar, aos alunos com deficiências e/ou necessidades educativas especiais (NEEs), deixando de serem sistemas paralelos e segregados de ensino.

Trata-se de um desafio crônico em muitas sociedades, passando a ser um espaço que detém o dever de ampliar e disseminar conhecimentos e pesquisas em variadas tônicas de aprofundamento. Assim, ensejando-se da proximidade linguística e do intercâmbio acadêmico vigente entre os dois países em questão, o presente estudo cumpre analisar constituições, decretos e afins, para buscarmos pontos de interseção entre nações histórica e intimamente relacionadas, todavia separadas por um “oceano” de diferenças sociais, educacionais e pedagógicas.

A escolha do tema emerge objetivando-se a continuidade nos estudos acerca de Educação Especial/Inclusiva iniciados ainda no âmbito da graduação de Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Em 2007, a partir da disciplina “Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar”, a Professora Doutora Rosana Glat me fez despertar para a importância da *Inclusão*, sensibilizando o meu olhar para tal realidade e me fazendo, irrefletidamente, encontrar o caminho a ser focado em minha vida profissional e acadêmica.

Nessa direção, aliou-se o interesse pela área com a, inesquecível e profícua, experiência de estágio no Colégio Pedro II, uma renomada instituição federal de ensino, localizada no Rio de Janeiro, Brasil. O trabalho de conclusão de curso constituiu, então, um estudo de caso no referido colégio e surpreendeu-me pela imensa satisfação e prazer alcançados pela pesquisa realizada.

Concluída a graduação, a vontade em prosseguir com estudos nesta temática e cursar um mestrado se definiram. No curso de Ciências da Educação, no âmbito da Formação Pessoal e Social, na Universidade de Aveiro, Portugal, inúmeras ideias surgiram, inclusive uma continuação do estudo referido anteriormente em estâncias maiores. Entretanto prevaleceu o enredo das aproximações, ao nível das legislações, entre Brasil e Portugal,

por parecer, neste momento, dadas as circunstâncias do estudo em Portugal, mais rica e relevante a possibilidade de se valer do cenário social, político e educacional dos dois países, ao invés do desvelo de apenas uma realidade focal no Brasil.

Com a imersão na vertente dos estudos comparativos e de aproximação, recorreremos à dissertação de mestrado de Patané (2008), um estudo comparativo dos documentos oficiais de Brasil e Portugal, acerca da Educação Sexual, a fim de subsidiar uma série de aspetos da nossa pesquisa, entre eles, algumas das questões condutoras e norteadoras da análise:

a) O que pode haver de comum entre Portugal e Brasil, no que diz respeito às orientações gerais que determinam as políticas educativas sobre Educação Especial/Inclusiva?

b) Quais seriam as temáticas privilegiadas e quais são as “veladas” nos documentos oficiais relacionados à Educação Especial/Inclusiva?

d) Quais seriam as orientações e as recomendações concernentes à formação, à postura e à atuação dos professores e dos demais agentes para a promoção da Educação Especial/Inclusiva?

e) Quais seriam os principais indicadores que os documentos em questão revelam sobre as dificuldades e incongruências entre o que é previsto e o que é, de facto, implementado em âmbito escolar?

Dados esses questionamentos, a pesquisa apresenta como objetivos: descrever o processo instituído pela Educação Especial/Inclusiva, numa visão globalizada, analisar documentos oficiais, no que concerne à Educação Especial e à Educação Inclusiva de Portugal e Brasil, em suas particularidades, e avaliar suas facetas normativas, estabelecendo possíveis aproximações e pontuando, igualmente, falhas e lacunas nos discursos eleitos.

Sendo assim, para o cumprimento dos objetivos propostos e consecução desse estudo qualitativo, utilizamos como instrumento metodológico a técnica da *Análise Documental*, “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2002, p. 38), ou em outras palavras, um método que procura explicar o significado desse conteúdo,

através de deduções lógicas e justificadas, uma vez que nosso objeto de estudo são documentos normativos repletos de mensagens significativas em suas entrelinhas.

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro, buscamos oferecer ao leitor uma contextualização e conceitualização histórica e globalizada da Educação Especial e Educação Inclusiva, abrangendo para isso, suas origens e desdobramentos, politização em âmbito internacional, apresentação de dados quantitativos mundiais, além da realidade e problemáticas da temática. No segundo, priorizamos o desvendar particular de cada país (Portugal e Brasil), no que diz respeito ao assunto em questão. Nesse momento, são expostos seus percursos evolutivos, em âmbito histórico, político e legislativo, para além dos sujeitos focais da Educação Especial e Educação Inclusiva em cada país e algumas estatísticas mais pontuais. Ainda neste capítulo, é feita uma clarificação, em termos jurídicos, quanto aos sistemas legislativos português e brasileiro, para posterior elencagem dos documentos normativos eleitos da pesquisa, seguindo-se uma abordagem do papel dos mesmos. O terceiro capítulo abrange a metodologia empregada neste trabalho, sendo descritos detalhadamente todos os procedimentos e métodos utilizados. Já o quarto, traça a análise pretendida no estudo, a partir de discussões que possibilitam estabelecer os pontos de interseção e aproximação, acerca da temática, entre os dois países alvos.

Por fim, delineamos as considerações finais, com reflexões, os principais resultados, algumas de suas implicações e apontamentos para o futuro, incluindo limites e potencialidades, e, posteriormente, indicamos as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PANORAMA HISTÓRICO E TEÓRICO

Com o intuito de compreendermos o lugar situado pela Educação Especial nas sociedades contemporâneas faremos, neste capítulo, uma sucinta revisão do estado da arte, no tocante à historicidade do tema em questão, em nível internacional, abarcando, para tal, sua abrangência política, dados quantitativos, principais conceitos, problemáticas e realidades.

1.1. Educação Especial: origens e desdobramentos

A Educação Especial teve sua origem a partir do surgimento de instituições especializadas no tratamento de surdos e cegos, em fins do século XVIII, nas sociedades ocidentais. Tratava-se de um modelo clínico, em que a assistência educacional era pensada por um viés terapêutico. No entanto, ganhou ênfase durante a Revolução Francesa (1789), momento no qual eram questionados os privilégios da nobreza e exigido o acesso de todos à educação escolar (Macedo, Carvalho & Plestch, 2011; Plestch, 2009). Europa, Estados Unidos, Canadá e outros países, como o Brasil, por exemplo, passaram a adotá-la.

Para remontar os primeiros acordes da Educação Especial, na história, utilizamos as contribuições de Mazzotta (2005) e Teixeira (2010), que nos detalha pontos interessantes e fulcrais dessa trajetória. De acordo com esses autores, em 1770, em Paris, o abade Charles M. Épée fundou a primeira instituição voltada especialmente para a educação de “surdos-mudos”, além de idealizar o “método dos sinais”¹ para completar o alfabeto manual.

O Instituto Nacional dos Jovens Cegos, criado por Valentin Haüy e fundado em 1784, em Paris, liderou o aparecimento desse tipo de instituição em toda a Europa. Destinava-se ao ensino da leitura tátil por meio de letras em relevo. Em 1819, foi criado, por um militar, um sistema originado no processo de escrita codificada e expresso por pontos salientes para comunicação nos campos de batalha, que mais tarde, em 1825, foi

¹ Método que se centrava no uso de gestos, baseando-se no princípio de que "ao surdo-mudo deve ser ensinado através da visão aquilo que às outras pessoas é ensinado através da audição" (Fonte: <http://www.ines.gov.br/default.aspx>)

adaptado, pelo jovem cego Louis Braille, às necessidades dos cegos e transformado no famoso sistema que recebe o seu nome² (Mazzota, 2005; Teixeira, 2010).

Nessa direção, escolas especiais para cegos, surdos e “retardados mentais” cresceram vertiginosamente entre 1817 e 1850 e os programas para “crianças com defeitos físicos” emergiram em seguida. Entre 1850 e 1920, houve um aumento das chamadas escolas residenciais nos Estados Unidos, sob influência do modelo europeu, passando a ser consideradas como instituições tutelares para crianças e adultos sem uma perspectiva de vida educacional e social. Neste momento, surgiram os programas de externato, sendo a primeira classe especial diária para “retardados mentais” aberta em 1896, em Providence, Rhode Island. Já a primeira classe, em uma escola pública, para cegos e para “crianças aleijadas”, foi aberta em Chicago, em 1900, período em que houve amplo acréscimo de classes especiais para crianças com deficiência física, sensorial e mental em todos os continentes (Matos, 2003).

A partir disso, ao enfrentar entraves físicos, conceituais e filosóficos, as pessoas com deficiência juntamente com seus familiares engajaram-se cada vez mais, tornando-se proativos e organizando associações próprias em defesa de seus interesses e direitos. Em 1940, nos Estados Unidos, surgiu a primeira delas, fundada por pais de crianças com paralisia cerebral, com o objetivo de recolher fundos para centros de tratamento, pesquisas e treinamento profissional. Em 1950, foi a vez dos pais das crianças com deficiência mental organizarem-se para a melhoria das condições de vida de seus filhos, criando a National Association For Retarded Children – NARC, inspiração para vários países, inclusive para o Brasil, que criou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954 (Matos, 2003; Mazzotta, 2005; Teixeira, 2010).

Observou-se, então, o desenvolvimento de instituições segregadas de atendimento, incluindo o educacional, por parte da mobilização de familiares e amigos que respondiam, dessa forma, ao descaso ou à vigilância residual do Estado. Foram criadas também instituições especializadas e classes especiais no interior da escola comum, que orientada

² Braille: sistema de leitura, para cegos, inventado pelo francês Louis Braille, no ano de 1827 em Paris. Esse sistema se aproveita da sensibilidade epicrítica do ser humano, isto é, a capacidade de distinguir na polpa digital pequenas diferenças de posicionamento entre dois pontos diferentes (Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=10235>. Acessado em: nov. 2010).

por um paradigma tradicional e homogeneizador acabava por não aceitar crianças com deficiências ou qualquer tipo de limitação³.

Diante deste panorama, percebe-se que a Educação Especial não sobreveio para dar chances a crianças com deficiências, potencializando-as perante as suas dificuldades escolares. Pelo contrário, a mesma originou-se para que essas crianças tivessem suas escolarizações em um processo a parte, já que suas limitações eram consideradas perniciosas aos sistemas regulares de ensino (Bueno, 2004; Plestch, 2009).

Esta constatação acerca da origem da Educação Especial esclarece muitos dos aspetos conflitantes da temática e merecedores de análises, estando intimamente relacionada a algumas mudanças sofridas em sua implementação e representação, a partir dos anos 90, como poderemos perceber mais adiante, neste trabalho.

1.2 Educação Especial e Educação Inclusiva: politização da temática no cenário internacional

A partir do artigo XXVI da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, houve uma crescente evolução na mentalidade das sociedades contemporâneas, que passaram a conceber a educação como um “direito universal”. Tal evolução, ocorrida, principalmente, nas décadas de cinquenta e sessenta, baseou-se na premissa de que a educação é um direito de todos os seres humanos (“educação para todos”) (Nozu & Araujo, 2010). Nessa direção, começaram a ocorrer diversas conferências a fim de discutir a ampliação desse direito. Bombain (1952), Cairo (1954), Lima (1956), Karashi (1960), Adis Abeba (1961), Santiago (1962) e Trípoli (1966) deliberaram metas para que todas as crianças em idade escolar estivessem matriculadas na escola primária até a década de oitenta e, para os países da América Latina, até a década de setenta, já que estes detinham, conforme relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (UNICEF), condições mais favoráveis para atingi-la (Pletsch, 2009).

Nesse sentido, surgiu no cenário educacional internacional, na década de setenta, mais precisamente em 1978, o conhecido Relatório de Warnock (1978), que trouxe novas concepções sobre as chamadas necessidades educativas especiais (NEEs)⁴ e, até então a

³ Discussão aprofundada no subtópico 1.4.2. do presente capítulo.

⁴ O conceito de Necessidades Educativas Especiais passou a ser conhecido através do Relatório de Warnock (1978), sendo adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas

pouco discutida, inclusão escolar. Uma de suas maiores contribuições assenta na perspectiva de terem-se as necessidades especiais incluídas no âmbito da educação em geral, preterindo-se a ideia de ser tratada, apenas, por especialistas, como no modelo clínico (Laplane, 2006).

Representando uma mudança de direção do paradigma médico para o paradigma educacional, o Relatório Warnock (1978) “recomenda a abolição da categorização no enfoque médico (classificação pela deficiência), para necessidades educativas” (Izquierdo, 2006, p. 60). Conforme já exposto, os alunos com dificuldades eram encaminhados a outros serviços e instituições, no entanto, posteriormente a este relatório, a responsabilidade da educação para os alunos com necessidades especiais transferiu-se às autoridades escolares e aos professores. Esta mudança acabou por ser positiva, uma vez que o aluno com deficiência passou a não ser descrito pela sua deficiência, mas, sim, pela provisão de medidas educativas adequadas as suas necessidades, que deveria ser encarada como “adicional e suplementar” ao ensino regular, abandonando-se a imagem de uma educação “separada e alternativa” (Laplane, 2006).

Ao apresentar novas concepções acerca do tema em questão, o Relatório de Warnock tornou-se um documento responsável por grandes avanços no pensamento oficial, os quais poderão ser vistos mais adiante. É natural, portanto, que suas ideias e premissas não tenham sido inculcadas e implementadas em curto prazo, uma vez que se trata de um processo, continuamente em constituição. Sendo assim, a Educação Especial ainda passou por uma série de propostas e evoluções.

Seguindo na direção dos avanços e marcos sobre a temática, em 1981, no Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, foi lançado um programa de ação mundial pela igualdade de oportunidades para todos, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Este movimento fomentou uma mudança crucial na abordagem do tema, uma vez que passou a preponderar uma noção de direito e não mais de concessão ou benevolência. No decorrer daquela década, organizações de/para pessoas com deficiências protestaram contra o uso indiscriminado e preconceituoso das nomenclaturas

para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994). Abrangia todas as crianças e jovens cujas necessidades envolviam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Mais tarde, passou a abranger tanto as crianças em desvantagem como as com superdotação/altas habilidades, crianças de rua ou em situação de risco, que trabalham, de populações remotas ou nômades, crianças de minorias étnicas ou culturais, desfavorecidas ou marginais e, ainda, as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional (UNESCO, 1994)

de caráter terapêutico: retardo mental, mongolismo, criança excepcional, deficiente mental educável, treinável, dependente, entre outras. A utilização destes termos mascarava imperfeições e deficiências, o que colaborava para diagnósticos pautados em incapacidades individuais (Matos, 2003).

Nesse sentido, a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, inclusive de pessoas com deficiências severas, de preferência no sistema da rede regular de ensino, traduziu-se na proposta educacional de *Integração*, ao fim dos anos 80. Esta visava preparar alunos oriundos das classes de escolas especiais para serem integrados em classes regulares, recebendo, de acordo com suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras formas de especialização. As pessoas com deficiência podiam, então, a partir daquele momento, se integrar à sociedade (Glat & Blanco, 2007).

Porém, ainda sob um modelo que fazia recair sobre o aluno a necessidade de adaptação, muitas críticas começaram a surgir. Não apresentando as condições de acesso nas classes regulares, esse alunado continuou segregado em classes especiais.

A partir do exposto, as conferências prosseguiram e deram lugar a questões mais específicas da Educação Especial e, posteriormente, da inclusão. A primeira delas com mais visibilidade e representando um pilar para muitas das políticas de inclusão educacional, em termos internacionais, foi a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, promovida pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (Plestch, 2011), com a participação de representantes de 155 países. Seu texto final, intitulado “Educação para todos” propõe a universalização da Educação Básica, que deveria abranger novas formas de acesso (presencial ou à distância), flexibilização curricular e várias outras medidas (Plestch, 2009). Contudo, faz emergir uma nova problemática ao reconhecer os direitos particulares dos indivíduos, eximindo-se das responsabilidades quanto a factores externos que engendram as desigualdades sociais, reproduzidas igualmente na escola (Santiago, 2006 citado por Plestch, 2009).

Nessa perspectiva, Costa (2009) detecta, na visão de Bourdieu (1998a;b), a tensão entre a ideologia da democracia (todos somos iguais em direitos e deveres) e a meritocracia, que se apoia, exclusivamente, nos dons e méritos dos chamados eleitos (que seriam, então, os alunos que alcançam o “sucesso”, geralmente, detentores de um capital

cultural⁵ próximo à cultura escolar), formalizando aos não eleitos a noção e o convencimento de um fracasso individual e culpabilizador, aliado à ideia de que nem todos são bons e de que a escola é rejeitada por eles (e, não, o inverso).

fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (Bourdieu, 1998b, p. 225).

Ainda nessa direção, tem-se nesse panorama a cunhagem do conceito de *excluídos do interior* de Bourdieu (1998a;b): alunos que estão dentro do sistema, mas que permanecem excluídos em relação à perspectiva de algum tipo de progresso escolar. É uma exclusão ao longo do processo, onde o próprio aluno a internaliza (Brasil, 2006).

Nos meandros desse contexto, Plestch (2009) afirma que o simples facto de “estar na escola” (ingresso e permanência) acaba por simular uma garantia da diminuição das desigualdades sociais, silenciando, assim, o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade de ensino/aprendizagem ofertados na Educação Básica. Entra em ação o discurso conformista de que: “pelo menos estão na escola e não estão na rua”. Como profissionais da educação, sabemos que em muitas redes de ensino, no Brasil, isto acontece: crianças que somente “estão” na escola, como se ali fosse um verdadeiro depósito. São alunos que avançam na escolaridade, em função da chamada aprovação automática (há a promoção de uma série a outra de forma automática, sem que seja considerada sua evolução ou não), sem estarem minimamente preparados e, dessa forma, suas dificuldades vão se acumulando, suas autoestimas beiram a zero e a educação vai se desviando do seu real propósito.

Em continuidade às referências internacionais, em 1993, a Assembleia Geral da ONU proclamou as “*Normas Uniformes sobre a Equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência*”, indicando, segundo Matos (2003), a deficiência como sendo em função da relação existente entre a pessoa afetada e tudo que a cerca (seu ambiente externo). Sob essa ótica, as sequelas e danos provocados pelo déficit ou limitação

⁵“Capital cultural sugere a posse de conhecimento e informações específicas, ligados à cultura considerada legítima” (Galvão, 2005, p. 9).

“endógena” passam a ser amenizados ou alargados pelas condições “exógenas”, ou seja, pelas condições gerais de vida da pessoa.

Essa mudança de olhar significou uma nova forma de perceber o heterogêneo e a diversidade como constitutivos de uma sociedade para todos. Começam a surgir as bases de um novo paradigma com ênfase na igualdade de oportunidades, definida como sendo o processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade – ambiente físico, de serviços, de atividades, de informação e de documentação – são colocados à disposição de todos, inclusive das pessoas com deficiência. O princípio da igualdade de direitos significa que as necessidades de cada pessoa têm igual importância, devendo constituir a base do planejamento social, e todos os recursos devem ser empregados para garantir que as pessoas tenham as mesmas oportunidades de participação (Matos, 2003, pp. 4-5).

Também em 1993, realizou-se a Conferência de Nova Dehli, onde o Brasil foi convidado a participar junto às nações mais pobres e populosas do mundo, que pretendia renovar os compromissos assumidos em Jomtien, intensificando os esforços para assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, até o ano de 2000, conteúdos mínimos de aprendizagem tidos como essenciais para a vida contemporânea (Plestch, 2009). Já em 1999, sobreveio a Declaração de Guatemala, produto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que reafirma a igualdade dos direitos das pessoas com deficiências, inclusive o da não discriminação em decorrência de suas limitações (Nozu & Araujo, 2010). Logo em seguida, a Conferência de Dakar, em 2000, adiou a meta da universalização da Educação Básica para 2015 (Plestch, 2011).

O advento de todas as conferências, convenções e similares permitiu, indubitavelmente, avanços políticos, atitudinais e filosóficos, todavia, o ponto fulcral para a elaboração das políticas de inclusão educacional em vigor é a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, promovida pelo governo espanhol e a UNESCO, com a participação de delegados de 87 países, de onde derivou a reputada *Declaração de Salamanca* (1994) (Plestch, 2011), utilizada como referência internacional basilar na área, inclusive pela maioria de seus pesquisadores.

Assim, diante de um processo de exclusão instituído, dentro da própria escola, uma vez que as crianças com necessidades educativas especiais estavam inseridas em contexto escolar, mas de forma pouco estruturada e, na maioria das vezes, prejudicial aos alunos, este documento que se baseou igualmente na *Declaração Mundial sobre Educação para*

Todos, de Jomtien, em 1990, acabou por ser responsável pela instituição do termo “inclusão escolar” (Bueno, 2008; Plestch, 2009) e pela proposta de Educação Inclusiva. Juntas essas declarações estabelecem linhas de ação, a fim de garantir inclusão para todos: a de 1990 preconiza a tomada de medidas que promovam e garantam a igualdade de oportunidades no acesso (e não só) à educação para todas as pessoas, inclusive as portadoras de algum tipo de deficiência. Nesse sentido, Izquierdo (2006) afirma “que a filosofia implícita no relatório Warnock influenciou e impregnou a *Declaração Mundial ‘Educação para Todos’*” (p. 66). Já a Declaração de Salamanca reconhece o conceito de necessidades educativas especiais e o princípio da inclusão, passando a ser, amplamente, disseminada na maioria dos países, especialmente do ocidente. E, mais especificamente, vai ainda mais além:

as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (...). O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que possuam deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras (UNESCO, 1994, p. 18).

Nessa direção, a proposta de Educação Inclusiva é, então, atualmente, amparada e promovida pela legislação, além de ser, também, impulsionadora de políticas públicas educacionais em todos os níveis de poder. Vale salientar que esta proposta e seus desdobramentos, no que respeita a debates e novas concepções, são frutos dos êxitos e ponderações da política de Integração, possuindo, portanto, pilares de sustentação distintos e que justificam a evolução da proposta. No modelo de Integração, como vimos anteriormente, o aluno se adapta à escola/ensino/sociedade. Sua matriz política, filosófica e científica confirma isso ao declarar: “o deficiente pode se integrar à sociedade” (Glat & Fernandes, 2005). Já no modelo de Inclusão, a escola/ensino/sociedade se adaptam ao aluno. Cabe à escola adotar uma postura, onde estejam contempladas em seu projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a

todos os alunos. É ela quem se capacita, se prepara, se organiza e se adapta, para dar *respostas educativas* adequadas às necessidades de todos (Glat & Blanco, 2007). Em resumo, “a escola inclusiva deve adaptar-se às necessidades do alunado, respeitar o ritmo e os processos de aprendizagem, propondo uma pedagogia centrada nas potencialidades humanas, em contraposição à sociedade que inabilita e reforça os impedimentos” (Matos, 2003, p. 5).

Assim, apresentada a conjuntura geral e essencial da área de Educação Especial e das políticas de Educação Inclusiva, tem-se, a partir deste instante, na presente investigação, um respaldo teórico e documental, para análises e inferências vindouras e fundamentais para o delineamento do estudo.

1.3. A deficiência no mundo em números: dados e estatísticas

Dando continuidade às reflexões em termos internacionais, julgamos ser de grande relevância a apresentação de alguns números e dados respeitantes às pessoas com deficiências. Dessa maneira, nossa pesquisa assume uma forma mais concreta e palpável, já que a população sobre a qual falamos, juntamente as suas nuances, passa a ser conhecida.

De acordo com dados de organismos internacionais disponibilizados no sítio eletrônico da ONU, temos, então, o seguinte panorama:

- Cerca de 10% da população mundial, ou 650 milhões de pessoas, têm deficiência, o que as torna a maior minoria do mundo;
- Este número está aumentando com o crescimento da população, avanços da medicina e o envelhecimento global, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS);
- Nos países com expectativa de vida de mais de 70 anos, os indivíduos vivem uma média de 8 anos, ou 11,5% de suas vidas, com alguma deficiência.
- 80% das pessoas com deficiência vivem em países em desenvolvimento, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).
- Os índices de deficiência são significativamente mais altos entre grupos com níveis de educação mais baixos nos países da Organização para Cooperação Económica e Desenvolvimento, OCDE, segundo o Secretariado da entidade. Em geral, 19% das pessoas

menos educadas apresentam alguma limitação, comparado com 11% entre os mais bem educados.

- Na maioria dos países da OCDE, há mais mulheres com deficiência do que homens.
- O Banco Mundial estima que 20% das pessoas mais pobres do mundo têm algum tipo de deficiência, e costumam ser reconhecidas em suas comunidades como o grupo que está em maior desvantagem.

- Mulheres com deficiência são consideradas em múltipla desvantagem, porque sofrem exclusão por conta do gênero e da deficiência.

- Mulheres e meninas com deficiência são particularmente vulneráveis a abusos. Um pequeno estudo em Odessa, Índia, concluiu que virtualmente todas as mulheres e meninas com deficiência eram agredidas em casa, 25% das mulheres com deficiência intelectual foram estupradas e 6% das mulheres com deficiência foram esterilizadas à força.

- De acordo com o UNICEF, 30% dos jovens de rua têm alguma deficiência.

- Estudos comparativos das legislações sobre deficiência mostram que apenas 45 países têm leis anti-discriminatórias e outras relacionadas especificamente à deficiência.

- 90% das crianças com deficiência em países em desenvolvimento não vão à escola, segundo a UNESCO.

- O índice global de alfabetização entre adultos com deficiência não chega a 3%, e 1% entre mulheres com deficiência, de acordo com um estudo do PNUD de 1998.

- Nos países da OCDE, existem pouquíssimos estudantes com deficiência no nível superior, embora o número esteja aumentando.

Fonte: Sítio eletrônico da ONU (Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=34&pid=18>. Acesso em: mai. 2012).

São, genericamente, dados que demonstram, ao mesmo tempo, a complexidade e a vulnerabilidade da temática em questão. Chamam a atenção, sobretudo, as informações que apontam a predominância, em uma tônica negativa, das mulheres e dos mais pobres em índices preocupantes, que os colocam no topo das mazelas que uma deficiência, sem as devidas condições para uma vida digna, pode ocasionar.

É no seio dessas lacunas que a politização da Educação Especial e da Educação Inclusiva se engendra no cenário internacional. Declarações, decretos e a legislação, de forma geral, tentam colmatar, evitar ou minimizar os danos causados por uma deficiência

vivida sem que suas necessidades sejam supridas. Veremos, no capítulo posterior, como esse conjunto de documentos orientadores (publicados a nível nacional e internacional, com a função de constituir propostas sobre variadas questões tangentes à educação) e normativos (que possuem força vinculante, ou seja, criam direitos e obrigações aos seus destinatários), realiza papel crucial na consecução de políticas públicas respeitantes às deficiências.

1.4. Conceitos, problemáticas e realidade: uma conjuntura factual da Educação Especial e da Educação Inclusiva

Neste último ponto de nosso capítulo preambular, julgamos indispensável a apresentação de uma conjuntura compilada de variados aspetos e nuances basilares da Educação Especial e da Educação Inclusiva, buscando, sempre, a fundamentação e o respaldo teóricos para as análises vindouras.

1.4.1. Conceitos da Educação Especial e da Educação Inclusiva: instrumentos para uma diligente contextualização

No momento, temos o objetivo de fomentar o entendimento e, sobretudo, a clarificação de conceitos e ideias respeitantes à Educação Especial e à Educação Inclusiva, culminando na apreciação e elucidação de questões que buscam responder se estes modelos são conceitos esgotáveis entre si e se existem parâmetros delimitativos em suas aplicações.

Sendo assim, no contexto das conceituações, julgamos ser de extrema relevância a necessidade de se compreender o que são as necessidades educativas especiais e a deficiência e, em virtude disso, faremos, aqui primeiramente, uma diferenciação dos mesmos. Como já referido, no âmbito da abordagem do Relatório de Warnock (1978), quando se fala em alunos com necessidades educativas especiais deve-se ter em mente a ideia de que estes necessitam de algum suporte, algum recurso diferenciado (metodologias e currículos adaptados) para alcançarem a aprendizagem, que será resultado da interação do aluno com o âmbito escolar. Deve-se, ainda, atentar para o facto de que essas necessidades nem sempre são intrínsecas ao indivíduo, portanto, podem não ser fixas.

Nesse sentido, cumpre destacar que o cenário, onde os alunos com deficiências e/ou outros distúrbios de aprendizagem e desenvolvimento considerados, até então, público exclusivo da Educação Especial, alterou-se, a partir da *Declaração de Salamanca*, onde o termo necessidades educativas especiais passou a abranger além de pessoas com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou condutas típicas (conhecidas também, no Brasil, como transtornos globais do desenvolvimento), indivíduos com dificuldades de aprendizagem decorrentes de condições económicas e socioculturais (Pletsch, 2009), ou ainda qualquer aluno sujeito à exclusão, nomeadamente, aqueles advindos de minorias étnicas, religiosas e linguísticas, imigrantes, homossexuais e bissexuais (Artiles & Kozleski, 2007), fazendo a questão apresentar proporções bem mais amplas. Isto se considerarmos que os níveis de evasão e fracasso escolar não são consequências, somente, de problemas intrínsecos dos alunos, mas podem ser, também, segundo Glat e Blanco (2007), “resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar, como metodologias de ensino inadequadas, ou currículos fechados que ignoram as diversidades socioeconómicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida” (p. 25). Isto acaba por implicar, por exemplo, em situações pontuais de dificuldades de aprendizagem que não decorrem, assim, de problemas intrínsecos mais graves e mais prolongados.

Já a deficiência caracteriza-se pelo âmbito orgânico. Esta, sim, é uma condição intrínseca da pessoa que pode, ou não, causar uma necessidade educacional especial (Glat & Blanco, 2007). Vale salientar, igualmente, que deficiência não é doença. Um exemplo que ajuda a ilustrar essa constatação é o glaucoma, que seria a doença e que, por vezes, tem como consequência a cegueira que seria, então, a deficiência. Os equívocos provocados pelo entendimento e utilização errôneos desses termos são, juntamente com muitos outros, um dos entraves a uma Educação Inclusiva de qualidade.

Abeirando-se, agora, aos conceitos chaves da temática, podemos referir que a Educação Especial se caracteriza como uma área do conhecimento, em que a escola oferece recursos específicos (físicos, humanos, financeiros e etc.) que fomentam a participação dos alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a intenção é de que não sejam garantidos, apenas, o acesso e a permanência dessas crianças, havendo, igualmente, um aproveitamento social e escolar, conforme suas particularidades (Pletsch, 2011). Entendemos, portanto, que a Educação

Especial representa um conjunto de teorias, práticas e políticas direcionadas à melhoria da educação e do atendimento a este alunado, oferecendo um suporte à escola regular, em preterição ao foco na produção de conhecimento, somente, para os alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, como habitualmente acontecia.

Avançando nessa direção, é relevante sublinhar que o princípio da inclusão, alçado pelas premissas da Educação Inclusiva, não pode denotar, puramente, uma matrícula em seu sentido burocrático. Sua significância encontra lugar quando é dado ao professor e à escola o suporte necessário às práticas pedagógicas, que será advindo do campo da Educação Especial, depositário de todo o saber específico e técnico que o ambiente escolar demanda (Brasil, 1998). Ademais, é necessário que seja ofertado e assegurado a todos esses sujeitos o respeito às individualidades, o acesso aos variados tipos de saber, a participação e, como já mencionado, o aproveitamento no processo educacional. Nesse sentido, Glat e Nogueira (2002) ressaltam que o “(...) professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas” (p. 24), de forma a propiciar que essa educação seja a melhor para cada um e não a mesma para todos. Pensamos que isto sendo praticado e alcançado, a Educação Inclusiva se fará, de facto, presente.

Contudo, é importante que se destaque que o fomento a esta inclusão e, por conseguinte, o seu êxito extrapolam o limite escolar, devendo, igualmente, serem atribuídos a questões políticas e sociais. Quando vinculados, somente, à escola, cria-se a utopia de que uma transformação neste espaço poderia ocorrer sem a superação de desigualdades sociais reproduzidas em nossa sociedade, o que vai totalmente de encontro à realidade: qualquer transformação a esse nível se constitui como um processo político, que deverá envolver mudanças nas relações de poder, além da luta contra os privilégios, que proliferam, cada vez mais, as desigualdades económicas e sociais (Laplane, 2004).

Nessa sequência, cabe contemplar, igualmente aqui, a relação entre formação de professores e Educação Especial/inclusiva. A concepção do processo ensino-aprendizagem, tradicionalmente, presente nos cursos de formação de professores, ao privilegiar uma concepção estática deste processo, trouxe como herança a existência e predominância de uma metodologia de ensino “universal” que seria comum a todas as épocas e a todas as sociedades.

Esta concepção de homogeneidade resultou em dois tipos de processos de ensino-aprendizagem: o normal e o especial. É, portanto, uma visão dicotômica das possibilidades de se aprender, podendo ser considerada uma das maiores dificuldades a ser enfrentada na efetivação da proposta da escola inclusiva. De um lado, professores do ensino regular não capacitados para lidarem com crianças deficientes e/ou com necessidades educativas especiais. E por outro, professores especializados capazes de dar pouca contribuição no processo pedagógico desenvolvido no ensino regular, uma vez que seu trabalho acaba sendo focado nas dificuldades específicas dos alunos, em detrimento à estimulação de suas potencialidades (Glat & Nogueira, 2002).

Tendo em vista esse aspecto, aproximamo-nos das questões colocadas no preâmbulo deste tópico, fazendo-se importante esclarecer que não se deve pensar a Educação Especial como um segmento à parte da Educação Inclusiva (Glat & Fernandes, 2005; Glat & Blanco, 2007) e nem mesmo como uma substituição, já que a sob a designação de “educação inclusiva” há a oferta de educação em escolas especiais (Peters, 2004). A Educação Especial é um anteparo fundamental para a execução e implementação da inclusão, com sucesso, configurando-se como detentora dos saberes específicos e buscando, com o advento da Educação Inclusiva, encontrar, hoje, na escola regular seu lugar de atuação e exercício. Nesse sentido, concordamos com Glat e Blanco (2007) que referem que “mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos” (pp. 16-17).

Logo, pode-se dizer que esses conceitos não se esgotam entre si, não podem ser pensados e, muito menos, aplicados separadamente. Inicialmente, porque é impossível, a curto e médio prazo, que haja a reestruturação do sistema atual de formação de professores, para que todos estejam habilitados ao trabalho com alunos com necessidades especiais. E complementarmente a isto está o facto de a Educação Especial, como já referido, constituir o instrumento principal de conhecimentos teóricos e práticos, de metodologias e estratégias, bem como de recursos para potencialização da aprendizagem de alunos com deficiências e/ou necessidades educativas especiais (Mittler, 2003; Glat & Pletsch, 2004; Pletsch & Fontes, 2006 citado por Glat, Fontes & Pletsch, 2006). Pode se dizer que “a Educação Inclusiva é a questão mais atual da Educação Especial, justamente por colocar para a área o desafio de participar do contexto da escola comum, mantendo, porém, sua

especificidade” (Glat, 2007, p. 187). Isto ratifica, portanto, a não existência de delimitações na aplicação de uma modalidade ou de outra, uma vez que são, longitudinalmente, alicerces simbióticos a uma práxis educacional, de facto, inclusiva.

1.4.2. Inclusão VS Exclusão: que contradição é essa?

A partir de então, conhecidos os principais conceitos acerca da temática, adentramos em um aspeto mais atual e preocupante. Trata-se da contradição entre a *inclusão* e a *exclusão* que acaba por permear os caminhos da Educação Inclusiva, provocando, por vezes, alguma confusão nas práticas educacionais.

Tudo teve início, a partir do desenvolvimento, no século XIX, da escola “universal, laica e obrigatória” que tentou dar a todos um pilar comum de ferramentas que possibilitassem atenuar as enormes desigualdades socioculturais dos alunos (Rodrigues, 2001). Nessa perspetiva, “a escola universal seria, no entender dos seus promotores, uma hipótese de consumação da igualdade de oportunidades, dado que todos os alunos se encontrariam à saída da escola em condições semelhantes de competição para os melhores lugares na sociedade” (Rodrigues, 2001, p. 16).

Porém, na verdade, ao desenvolver práticas e valores que exacerbaram essas desigualdades, segregando algumas camadas da sociedade, esta escola imaginada para colmatar um problema, foi se entranhando nas questões que almejava solucionar. Nesse momento, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas disciplinares, etc., entraram em cena, ratificando a escola como o meio de seleção existente, talvez, mais cruel da sociedade, ao acentuar diferenças culturais e incapacidades.

Essa escola que, portanto, nada mais era do que homogeneizadora buscava implantar práticas comuns a todos os alunos, tentando desempenhar sua aspiração de igualdade de oportunidades. Todavia, o aluno que apresentasse uma necessidade educacional especial não poderia estar inserto nela, porque, assim, seria deflagrada uma situação de heterogeneidade, princípio oposto ao almejado por esta instituição. Foi dessa forma que as escolas especiais foram cunhadas, preferencialmente por categorias, permitindo, então, que as tradicionais funcionassem de forma homogênea, conforme foram idealizadas (Rodrigues, 2001).

Diante deste arcabouço histórico, podemos pautar a contradição entre inclusão e exclusão, apreendendo suas razões e oportunizando debates reflexivos. Segundo Barroso (2003), há, atualmente, na escola, facetas variadas de “exclusão”: “a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora; a escola exclui porque põe fora os que estão dentro; a escola exclui ‘incluindo’ e a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido” (p. 27). As duas primeiras são mais conhecidas e encontram-se amparadas pela variedade de estudos no campo da sociologia, como veremos a seguir.

A teoria dos “dotes” (Benavente & Correia, 1980; Benavente, 1990), datada desde o final da 2ª Guerra Mundial até ao final dos anos 60 e fundamentada em aspetos psicológicos individuais, tinha o sucesso ou insucesso escolar norteado pelas competências (boas ou más) dos alunos, isto é, por seus “dotes” naturais: “explicação fácil que desculpabiliza e justifica a passividade de uns e outros, leva a intervenções psicopedagógicas (teóricas e práticas) desastrosas” (Benavente & Correia, 1980, p. 11). Nessa mesma direção a teoria em questão promovia, igualmente, uma “patologização” do insucesso escolar, ao classificar as crianças logo nos primeiros anos de escolaridade. A escola criava, assim, uma segregação com alunos inadaptados, eximindo-se de qualquer crítica ou responsabilidade pelos episódios de insucesso (Benavente & Correia, 1980).

A segunda teoria (final dos anos 60, início de 70) apresenta cariz sociológico e é chamada de *handicap sociocultural* (o capital cultural, já explicitado anteriormente) em que a origem social e a bagagem cultural – que seria o acesso a bens culturais, como livros, revistas, jornais, rádios, televisão, internet, cinema, teatro, museus – acabam por determinar o sucesso/insucesso escolar. Nesse panorama, a escola segrega os seus alunos, consoante o grupo social ao qual pertencem, evidenciando-se a reprodução das desigualdades sociais em contexto escolar (Benavente, 1990; Araújo, 1987).

Naturalmente, factores regionais, económicos e culturais estão inseridos na problemática dessa teoria, norteada basicamente pela posição social dos indivíduos. Nesse sentido, a estimulação que uma criança tem em casa, tendo ou não um ambiente propício ao estudo; a linguagem, já que é na família, seu principal agente educativo, que a mesma tem iniciação; o incentivo ou não à curiosidade intelectual e, ainda, as vivências e atividades com vizinhos e amigos favorecem, ou não, uma educação informal propiciadora do sucesso escolar. “É, sobretudo, através destes diferentes níveis de educação informal familiar que a diferenciação social se reproduz em diferenciação escolar” (Formosinho,

1987b, p. 27). Em resumo, o distanciamento entre práticas e saberes escolares e as experiências e vivências sociais e culturais das crianças de origem social humilde sentenciam o insucesso escolar ou, em outras palavras, a valorização que uma família dá à educação escolar está intimamente relacionada ao sucesso escolar. No entanto, faz-se relevante ressaltar que, muitas vezes, consoante o nível de instrução dos pais, há uma diferenciação entre o interesse no acompanhamento da vida escolar de um filho e a real possibilidade de colaboração (Formosinho, 1987a; Formosinho, 1987b; Roazzi & Almeida, 1988).

Nessa sequência, voltamos às facetas da exclusão, apresentando as duas últimas que ainda se encontram mais veladas e implícitas e, por isso, um pouco menos investigadas pelos pesquisadores (se comparadas às outras duas vertentes). Na verdade, trata-se de enfoques mais recentes, cunhados por novas ideias e reflexões.

Para Barroso (2003), a “exclusão pela inclusão” “evidencia a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, o que agrava o defasamento entre a oferta e a procura escolares” (p. 27). Falamos aqui de uma inclusão feita a qualquer custo, como veremos na discussão, logo abaixo, que acaba por provocar o conceito/efeito contrário ao pretendido. Já no caso da “exclusão pelo sentido” o referido autor pensa haver “efeitos de um confronto de lógicas heterogêneas de ‘consumo’ escolar em que muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida” (p. 27). Ou noutras palavras, o aluno que não enxerga na escola utilidade alguma, muito provavelmente porque esta, ao não imprimir a diferenciação tão necessária a uma completa inclusão, assume caráter alheio à realidade e às expectativas de alguns alunos.

Em uma esfera superior a estas citadas está, ainda, o sistema educacional, de forma geral, que propicia essas ocorrências de fracasso e exclusão, ao não ser pautado numa diferenciação pedagógica e num ensino individualizado, como preconiza o Conselho da Europa (1988) no Projeto n.º 8 do CDCC⁶: A inovação no ensino primário (Relatório final) citado por Coelho (2010):

A procura de uma maior igualdade das aquisições básicas (que leva a ultrapassar a ideia de igualdade de oportunidades) faz supor que se dedique uma atenção particular a cada criança em função das suas particularidades, das suas aquisições e das suas

⁶ Conselho da Europa, Conselho para a Cooperação Cultural.

limitações. Para atingir este objetivo é essencial por em prática: - uma verdadeira diferenciação do ato pedagógico (diferenciação do conteúdo do ensino, diferenciação segundo o nível e a natureza dos objetivos da aprendizagem, diferenciação dos métodos de ensino, diferenciação temporal na aquisição dos conhecimentos) (p. 348).

Observa-se nestes esforços básicos, que visam assegurar o sucesso de todos, os preceitos da Educação Inclusiva, mais especificamente da inclusão escolar que, quando bem sucedida, afasta o insucesso escolar da realidade educacional e, ainda, prepara os indivíduos envolvidos para a inclusão e integração social.

Dessa forma, quando abordamos os aspetos supracitados, estamos basicamente falando de todos os alunos que tenham ou possam vir a ter qualquer tipo de necessidade educacional especial, seja ela intrínseca ou não. E é justamente este alunado que passa a ser vítima do fantasma da exclusão, nas mais variadas facetas. O certo é que

os alunos com necessidades especiais só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados. Caso contrário, da inclusão passamos à exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos. Encontrar esta congruência é encontrar o caminho da escola inclusiva (Correia, 2001, p. 125).

Plestch (2011) partilha dessa opinião por considerar que ao defender-se a inclusão como meta a ser alcançada, continua-se projetando a exclusão, ou noutras palavras: feita a qualquer custo, de qualquer maneira, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais reveste-se em exclusão, agora, no interior da própria escola comum e não mais em ambientes segregados como acontecia (Giangreco, Carter, Doyle & Suter, 2010). As práticas inadequadas que resultam nessa situação estão, de acordo com a *National Education Association's Committee on Instruction and Professional Development* (1992), estritamente relacionadas com “o ignorar, amontoar ou despejar alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares” (Correia, 2001, p. 126), marginalizando-os e os fazendo não se sentirem aceitos como membros da comunidade (Giangreco, Carter, Doyle & Suter, 2010). Julgamos que os termos supracitados contemplam, de forma precisa, o real quadro de exclusão encontrado nas escolas comuns.

Nessa direção, oportuniza-se a citação de relatórios mais recentes no tocante à Educação Especial/Inclusiva. Primeiramente, referimos o relatório elaborado por especialistas da Universidade de Cambridge, em maio de 2006, que adverte que a inclusão,

assim como está sendo entendida atualmente, tem vindo a prejudicar muitos alunos com necessidades educativas especiais, a abater a educação dos alunos sem essas necessidades e a deixar os professores exaustos e frustrados ao tentarem contrapor às necessidades severas desse alunado. Outro relatório, elaborado pelo *Commons Education and Skills Committee*, em julho de 2006, aponta que o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares deve ser “melhorado substancialmente”, uma vez que a sociedade pode estar correndo riscos em termos de exclusão e crime juvenil (Correia, 2008a).

Ainda nesse sentido, uma fala importante chama a atenção e nos convoca à reflexão. Mary Warnock, reputada internacionalmente pelo relatório que leva o seu nome e pelo termo “necessidades educativas especiais” castiga-se por só em 2005 ter percebido que o conceito de inclusão, tal como é interpretado nos dias de hoje, causa “confusão da qual as crianças são as vítimas” e completa descrevendo a sua implementação como “um legado desastroso” (Correia, 2008a).

Pensamos que a visão nefasta, a qual Warnock partilha, resulta do quadro acima mencionado e reflete a preocupação de especialistas e pesquisadores da área, a respeito da tensão entre *inclusão* e *exclusão*, uma das causas mais emergentes das dificuldades no caminho para uma Educação Inclusiva.

Em resumo e chegando ao fim deste capítulo preambular, destacamos que “a escola de massas, como qualquer outra organização complexa, só pode responder adequadamente às novas e diferentes clientelas aceitando o desafio da diferenciação” (Formosinho, 1992, p. 45). Facto é que esta escola massificou-se sem promover os anseios da democratização, não largueando, nem recuperando seu alunado e, menos ainda, dispondo de ferramentas e ações imperativas e efetivas ao estruturamento e funcionamento de uma escola para todos, como todos e de todos (Barroso, 2003).

É devido salientar, portanto, que as chances de insucesso escolar na inclusão, serão, grosso modo, mais altas, enquanto as desigualdades, em todos os níveis, continuarem sendo reproduzidas e veladas. Estas ideias coincidem com a realidade em foco nesta parte do trabalho e, por conseguinte, com a necessidade premente de uma educação verdadeiramente inclusiva, em seu sentido mais amplo.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL E EM PORTUGAL: PERCURSOS EVOLUTIVOS FULCRADOS EM DOCUMENTOS NORMATIVOS

Neste capítulo, temos a intenção de apresentar um breve percurso evolutivo da Educação Especial e da Educação Inclusiva nos dois países objetos de estudo desta pesquisa: Brasil e Portugal. Complementarmente a isto, introduziremos o fio condutor desta investigação, ao posicionarmos os documentos normativos, em âmbito jurídico, com o fito de que haja o mínimo de entendimento acerca da temática e ao elencarmos os eleitos para o desmembramento do estudo, salientando sua relevância junto aos processos de desenvolvimento de uma política pública voltada à educação.

2.1. Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: um breve percurso evolutivo em âmbito histórico e político

A Educação Especial, como já referido no primeiro capítulo, teve sua origem, também no Brasil, a partir de um modelo médico (ou clínico), em que o atendimento era feito em instituições especializadas, sendo este, também no âmbito educacional, pautado por uma vertente clínica (Glat & Blanco, 2007). À época do Império, foram criadas, no Rio de Janeiro, duas delas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant – IBC e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES (Brasil, 2008).

A institucionalização da Educação Especial, no Brasil, se deu a partir dos anos 1970. Nessa década, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (órgão vinculado ao Ministério da Educação - MEC), transformado, posteriormente, em 1985, na Secretaria de Educação Especial – SEESPE, passando a inserir a Educação Especial no contexto de planejamento das políticas públicas educacionais. Em 1990, mais uma reforma administrativa extinguiu a SEESPE, conferindo à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) a responsabilidade de implementar a política de Educação Especial. No entanto, ainda em 1990, a Secretaria de Educação Especial (com a nova sigla SEESP), foi restituída, dada a importância do órgão para assegurar os avanços na área. Indo de encontro a esta última medida, o Decreto Nº 7.480 de 16 de maio de 2011 suprimiu a secretaria,

sendo suas funções atribuídas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (Petição Pública, 2011). A medida é questionada pelo “Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva” (Petição Pública, 2011), um diálogo acadêmico-político, que desconfia dos benefícios que tal mudança traz a esta parcela da população brasileira, preocupando-se, ainda, com a possibilidade de contenção de gastos na secretaria. Para este documento, essas alterações de *status* dado ao órgão tem refletido o nível de prioridade concedido a esta questão pelos diferentes governos. Há, neste ponto, a nosso ver, um deslocamento da especificidade do domínio “Educação Especial” e, por conseguinte, um esvaziamento da vigilância intelectual e financeira que a área requer. De facto, os benefícios da respetiva medida podem ser escassos.

Voltando ao percurso da Educação Especial, no Brasil, a partir do desenvolvimento de novos métodos e técnicas baseadas nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos, foi possível a aprendizagem e o avanço acadêmico dos sujeitos, até então excluídos do processo educacional. O ponto a ser considerado não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas, sim, a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento. Essa mudança de paradigma resultou no modelo educacional (Glat, 1985, 1995; Kadlec & Glat, 1984 citado por Glat & Fernandes, 2005).

No entanto, apesar dos progressos, a Educação Especial continuou exercendo sua característica segregadora, onde os alunos permaneciam alijados das classes comuns. A partir da utilização de recursos e métodos de ensino mais eficazes que proporcionaram às pessoas com deficiências maiores condições de adaptação social, superando, em algum aspeto, suas dificuldades e possibilitando sua integração e participação mais ativa na vida social, a filosofia da Normalização teve sua consolidação no Brasil, partindo do pressuposto de que pessoas com deficiências têm o direito e devem desfrutar das mesmas condições de vida que os demais, tendo acesso e participando do que a elas interessar (Glat, 1989, 1995; Pereira, 1990 citado por Glat & Fernandes, 2005).

A partir de então, conforme explicitado no capítulo anterior, origina-se o modelo de Integração, em que as pessoas com deficiência integravam-se à sociedade e, em seguida, em 1994, com os avanços na mentalidade da sociedade e com os movimentos

revolucionários na educação, atinge-se a proposta de Inclusão, onde a escola/ensino/sociedade se adaptam ao aluno com deficiência.

Portanto, ao longo desses anos, nota-se o facto de as propostas referentes à modalidade em questão não serem estanques, estarem interligadas e coexistirem nas diferentes atuações pedagógicas, significando que o surgimento de um novo paradigma não elimina a existência do anterior e denotando alguns avanços, articulados por um arcabouço legal baseados em documentos normativos, dos quais falaremos na sequência.

Nesse sentido, cumpre sublinhar, preliminarmente à apresentação deste arcabouço, que não obstante a legislação nacional se embasar pela premissa de que a Educação Inclusiva abarca o acesso à educação de grupos historicamente excluídos, por classe social, etnia, gênero, idade, deficiência, etc., o debate no país acerca desta temática tem se limitado, sobretudo, à área de Educação Especial e ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Glat & Blanco, 2007; Bueno, 2008; Pletsch, 2011).

Em 1994, através da Política Nacional de Educação Especial, foram estabelecidos objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (p. 7). Já em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) as discussões acerca da política de Educação Inclusiva tiveram início de forma mais incisiva. Através dela, foi determinada a elaboração de um Plano Nacional de Educação, que entre muitos pontos, destacava o factor orçamentário, ao diminuir o papel da União, descentralizando o sistema e otimizando os recursos orçamentários, humanos e físicos já existentes nos municípios e nos estados (Pletsch, 2011). No entanto, a demanda por investimentos financeiros é enorme e este pressuposto acabou indo de encontro às reais necessidades (que vão de ferramentas tecnológicas até a adaptação de materiais escolares) dos sistemas para tornar a escola inclusiva (Ferreira & Glat, 2003). No ano de 1999, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”.

Seguindo nessa direção, particularmente, a partir dos anos 2000, alguns avanços se consolidaram com muitas mudanças nos âmbitos legislativo e financeiro. Foram reformas ao nível das três esferas governamentais (federal, estadual e municipal), que instituíram medidas como: a obrigatoriedade de matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes

curriculares nacionais e as definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais (Plestch, 2011).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica oficializaram, no Brasil, os termos Educação Inclusiva e “necessidades educativas especiais”, regulamentaram a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, assim como as modalidades de atendimento e apresentaram a proposta de flexibilização e adaptação curricular. Ainda em 2001, o Decreto 3.956 (Declaração de Guatemala) promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e estabeleceu medidas de caráter legislativo, social e educacional, bem como “[...] trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (Brasil, 2001, p. 22).

No primeiro ano de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, foi implementado o “Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade” em diferentes municípios do país, visando à disseminação da política de Educação Inclusiva. Este segue uma série de conjecturas da ONU, através da estratégia da multiplicação, de forma a possibilitar a expansão e reprodução de conhecimentos sobre as políticas de Educação Inclusiva (Pletsch, 2011). Ainda nessa linha, em 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabeleceu metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos, corroborando a inclusão escolar na rede pública brasileira (Brasil, 2007a). Pressupondo-se pelo PDE, a SEESP lançou, também em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007b), recomendando a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, instruindo os sistemas de ensino sobre a garantia do acesso com participação e aprendizagem no ensino comum e a promoção da acessibilidade universal.

Um ano depois, em 2008, foi apresentada uma nova versão dessa política, prevendo o atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais e em centros de referência especializados transformados a partir das escolas especiais. Até o ano de 2010, foram implementadas 24.301 salas desse gênero (compostas por equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e recursos de acessibilidade) para realizar, no

contraturno, o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁷, instituído pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial em Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009.

Todavia, algumas críticas incidem sobre esse assunto, por haver, muitas vezes, uma simplificação dos serviços de apoio. O Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva (Petição Pública, 2011) refere que

Tal sistema apresenta razoáveis desafios à realidade brasileira. Isso porque os professores especializados terão a responsabilidade de responder, em uma ou duas horas de atendimento em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças (com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), que em geral, chegam à escola somente aos seis anos de idade, com atrasos cognitivos, linguísticos e psicomotores consideráveis no desenvolvimento⁸.

Isto significa que esses espaços vêm sendo reduzidos a lugares de acessibilidade temporários, confundidos com o chamado reforço escolar. Essa distorção do papel das salas de recursos torna imperativo que haja mais pesquisas de campo que possam avaliar a função e a contribuição efetiva dessas salas para a aprendizagem dos alunos, sobretudo no que respeita à interação (ou não) entre professores das classes comuns e do AEE.

No tocante à formação docente, há no Brasil uma escassez de oportunidade de formação inicial (graduação), só existindo duas instituições que oferecem curso de licenciatura em Educação Especial, além de cursos pontuais de formação de professores de Educação Especial, geralmente de curta duração e à distância, ofertados pela SEESP, que tem se mostrado insuficientes para atender as demandas do tema em questão. A falta de uma solução objetiva no que concerne à formação também configura um dos problemas da política de inclusão escolar (Petição Pública, 2011).

De maneira geral, todas essas medidas se coadunam com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, primeiro tratado internacional, sobre Direitos Humanos, a adquirir, no Brasil, *status* de emenda

⁷ “Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, art. 1º, § 1º).

⁸ Disponível em: <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492>. Acesso em: set. 2011.

constitucional, após ter sido aprovado, em 2008, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, em dois turnos, com o quórum qualificado de três quintos dos votos dos respectivos membros, nos moldes do § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88). O referido documento assegura, em seu artigo nº 24, a inclusão educacional das pessoas com deficiências em todos os níveis de escolaridade, com acesso, inclusive, à educação comum em modalidades de ensino como o ensino superior, treinamento profissional e educação de jovens e adultos, sendo a provisão de adaptações para essas pessoas responsabilidade dos Estados Partes (Declaração da ONU, 2006).

Para finalizar, ainda em 2008, ao adotar os pressupostos legais e filosóficos da Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva, o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do distrito federal e dos municípios que prestarem AEE aos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede pública. Mais especificamente,

o decreto prevê que a partir de 1º de janeiro de 2010 os alunos com deficiências físicas, mentais, sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos em classe comum com AEE no contraturno serão contabilizados duplamente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Os alunos com transtornos funcionais específicos não foram mencionados nesse decreto (Pletsch, 2011, p. 47).

Por estes últimos, entendem-se alunos que apresentam dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. Em resumo, esses foram alguns dos avanços da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil, ao longo desses últimos anos, pautados, sobretudo, pelo arcabouço legal tão imprescindível à consecução das políticas públicas, como se verá mais adiante neste trabalho.

2.1.1. Sujeitos focais: quem são os alunos com NEEs, no Brasil?

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles que apresentam deficiência de natureza física, mental ou sensorial, ressalvando-se que com as barreiras encontradas podem ter restringida sua participação plena e eficaz na escola e na

sociedade. Também são incluídos os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, aqueles que apresentam alterações em suas interações sociais e na comunicação, além de um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, fazendo parte desse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. E, ainda, os alunos com altas habilidades/superdotação, que seriam aqueles que demonstram elevado potencial e destreza em qualquer uma das diferentes áreas do conhecimento humano.

2.1.2. Os números da Educação Especial no Brasil

Embora alguns dados estatísticos dos últimos censos demográficos e escolares sejam refutados por parte de vários estudiosos e pesquisadores da área, julgamos ser de extrema pertinência a apresentação dos mesmos, sobretudo, através de gráficos, para que a população da qual falamos possa ser conhecida.

Nessa direção, o Censo Demográfico de 2010, promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que de uma população de 190.732.694 pessoas, 17,7 milhões de brasileiros, ou 6,7% da população, declararam possuir pelo menos uma deficiência severa. Em 2000, este índice foi de 4,2%. Quanto aos números gerais, em 2010, 23,9% brasileiros declararam possuir ao menos uma deficiência, perante a 14,3% em 2000. De acordo com o IBGE, parte do aumento nos números pode ser explicada pela mudança na forma de fazer as perguntas. A pergunta sobre deficiência visual no Censo 2000, por exemplo, era: "Como você avalia a sua capacidade de enxergar?". Em 2010, passou a ser: "Você tem alguma dificuldade para enxergar?". Em relação à deficiência motora, a pergunta mudou de "Como você avalia a sua capacidade de caminhar ou subir degraus?" para "Tem dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus?"⁹.

A seguir, apresentamos alguns gráficos advindos do Censo Demográfico 2010, respeitantes à deficiência, no Brasil:

⁹ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acessado em: jun. 2011.



FIGURA 1



FIGURA 2



FIGURA 3

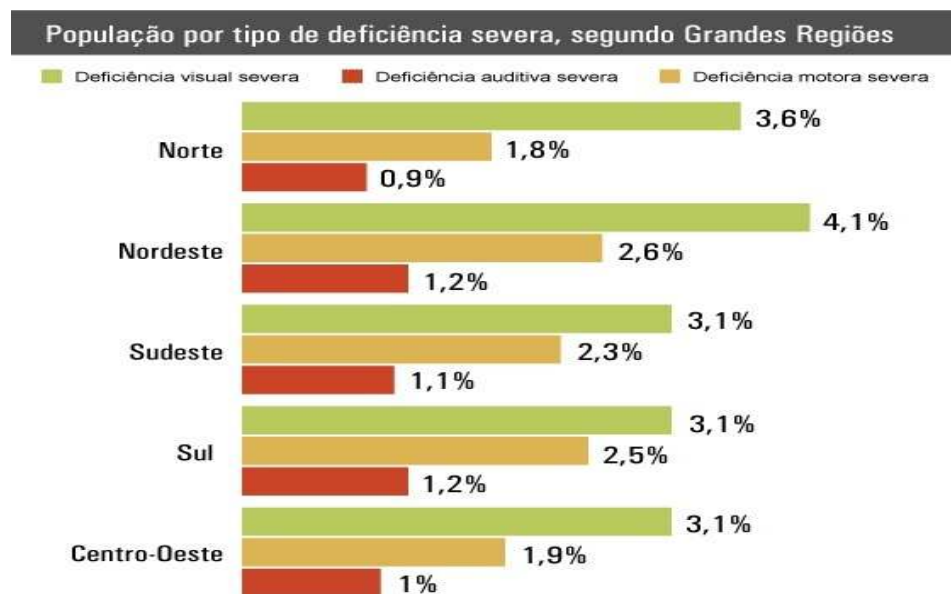


FIGURA 4

Fonte: IBGE, 2010

Nota-se que, dentre todas as deficiências investigadas, a deficiência visual apresenta o maior índice, no Brasil, e que o Nordeste é a região que concentra o maior percentual da

população que apresenta pelo menos um tipo de deficiência, enquanto as outras regiões têm seus percentuais praticamente equiparados.

Em continuidade aos dados estatísticos, expomos, agora, os resultados do Censo Escolar Brasileiro de 2011, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) e pelo MEC, pautado nos seguintes indicadores da Educação Especial: acesso à educação básica, matrícula dos alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais, ingresso nas classes comuns, oferta do AEE, acessibilidade nos prédios escolares, formação docente, entre outros (Brasil, 2008). Cabe ressaltar a enormidade de informações que esses indicadores geram e, com isso, a impossibilidade de contemplá-los, nesta ocasião, em sua completude. Foram escolhidos, portanto, apenas alguns elementos quantitativos.

Uma vez que a Educação Inclusiva passou a ser prioridade, a partir da política de Educação Especial adotada pelo MEC, a oferta de vagas na educação básica alargou-se. Com isso, constatou-se, em 2011, um aumento de 7% no número de matrículas nessa modalidade de ensino. Em 2010, havia 702.603 matrículas e, em 2011, 752.305.

Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o aumento foi de 15,3%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve diminuição de 11,2% no número de alunos. Do total de matrículas da Educação Especial em 2007, 62,7% estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2011, esses números alcançaram 78,3% nas públicas e 21,7% nas escolas privadas (Brasil, 2012).

Tabela 1: Número de Matrículas na Educação Especial. Brasil – 2008

<i>Ano</i>	<i>Total Geral</i>	<i>Classes Especiais e Escolas Exclusiva. Classes Comuns (Alunos Incluídos)</i>	
		Total	Total
2008	695.699	319.924	375.775
2009	639.718	252.687	387.031
2010	702.603	218.271	484.332
2011	752.305	193.882	558.423

Fonte: Brasil, 2012.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

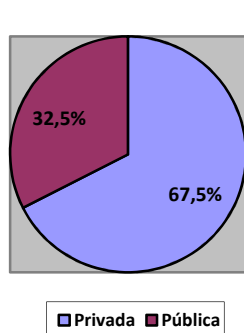


Gráfico 1: Matrículas em Classes Especiais e Escolas Exclusivas Educação Especial – Brasil – 2011
Fonte: Brasil, 2012.

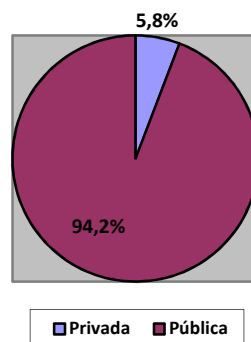


Gráfico 2 – Matrículas em Classes Comuns (Alunos Incluídos) – Educação Especial – Brasil – 2011
Fonte: Brasil, 2012.

Diante desses quadros, vale acenar para a ressalva do “Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva” (Petição Pública, 2011) que evidencia imprecisões quanto a alguns dados estatísticos ao referir as seguintes problemáticas:

2) A literatura internacional aponta que a proporção 2% a 20% da população escolar teria necessidades educacionais especiais (NEEs), sendo esta variação dependente do conceito de NEEs adotado. A parcela é mais restrita quando a definição é exclusivamente baseada em critérios médicos, e mais ampla, quando adotados critérios essencialmente educacionais. No caso do Brasil, a definição tem privilegiado critérios educacionais, e considerando que o Censo Escolar de 2010 apontou que o Brasil tem 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica (pública e privada) podemos estimar haver entre 5 a 10 milhões de crianças e jovens em idade escolar com NEEs. Entretanto, em 2010, o INEP/MEC verificou apenas cerca de 700 mil matrículas nos diferentes níveis de ensino na educação especial. Portanto, a significativa maioria desses alunos ou encontra-se fora de qualquer tipo de escola, ou então não tem sido identificada pelos sistemas educacionais.

3) Segundo as estatísticas oficiais do censo escolar, o número de matrícula de alunos com NEEs, em 2007, era de 654.606, em 2008, de 695.699, em 2009, de 639.718, e, em 2010, de 702.603. O que significa tais oscilações de matrículas que variaram entre +41.093 a -55.981 de um ano para o outro? Tais dados de matrículas têm sido pouco confiáveis, pois carecem de definições e diretrizes políticas mais precisas para identificar alunos com NEEs no país. Exceto nos casos de algumas condições das deficiências, cuja identificação é baseada em critérios objetivos (como por exemplo, nas deficiências visual, auditiva, física, múltipla e surdocegueira), nos demais casos (deficiência intelectual, transtornos globais de desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação), a identificação tem sido arbitrária e subjetiva. Consequentemente, no âmbito dos sistemas estaduais e municipais isso tem comprometido indicadores para avaliar a política, pois os dados não são confiáveis dado que crianças, vítimas da baixa qualidade da educação oferecida na escola pública brasileira, são identificadas arbitrariamente por seus professores como estudantes com “deficiência intelectual”. Além disso, tais variações sinalizam mudanças nos critérios de identificação, a partir da aprovação do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) que garantiu possibilidade de financiamento dobrado para esses alunos, o que evidencia que os critérios de identificação têm sido arbitrários, parecendo flutuar ao sabor das conveniências políticas e financeiras dos poderes públicos (Petição Pública, 2011) ¹⁰.

A tônica esbarra, então, na falta de confiabilidade que os dados traduzem, em virtude da falta de definições e diretrizes políticas mais objetivas que possam, de facto, identificar alunos com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido faz-se premente a existência de um referencial, onde os campos da saúde e da educação sejam sujeitos de um diálogo harmonizador, por serem as duas áreas de extrema relevância, não havendo, assim, qualquer preterição (Schneider, 2003; Pletsch, 2010; Carvalho, 2011; Pletsch & Glat, 2012; Pletsch, 2012). Isto porque, conforme aponta Pletsch (2012), “é sabido que focado em concepções terapêuticas, o laudo acaba prejudicando o trabalho pedagógico com esses alunos, uma vez que muitos profissionais privilegiam o déficit e as características biológicas da deficiência em detrimento das possibilidades de desenvolvimento educacional desses sujeitos” (p. 13).

2.2. Educação Especial e Educação Inclusiva em Portugal: um breve percurso evolutivo em âmbito histórico e político

Assim como no Brasil, também em Portugal se viveram os primórdios da Educação Especial sob uma perspectiva assistencial e caritativa. Sendo, portanto, recente a ótica dessa questão por um viés educacional, a mesma constitui cenário inundado por transformações, inovações e alguns avanços.

A educação de alunos com deficiências atingiu alvo maior de atenção, quando em 1941, foi criado um Curso para Professores de Educação Especial, em Lisboa, pelo Doutor António Aurélio da Costa Ferreira. Concomitantemente, foram implementadas, em algumas escolas, “classes especiais” que atendiam alunos com vários tipos de deficiência e

¹⁰ Disponível em: <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492>. Acessado em: set. 2011.

dificuldades escolares e, tempos depois, nos anos 50 e 60, surgiram as primeiras associações e institutos, com o escopo de darem atendimento escolar a diferentes tipos de dificuldades: surdez, paralisia cerebral, deficiência intelectual, etc. (Rodrigues & Nogueira, 2010).

A grande viragem em Portugal, no que diz respeito à Educação Especial, se deu a partir da “Revolução dos Cravos” de 25 de abril de 1974. No enquadramento das grandes transformações políticas e sociais advindas desse processo, juntamente com a influência de documentos internacionais como a “Public Law 94-142”, nos EUA (1975) e o “Warnock Report”, no Reino Unido (1978), a educação como um todo e o objeto de nosso estudo em particular passaram por muitas reestruturações. Nesse sentido, desde 1969, algumas experiências pedagógicas de integração, especialmente com alunos cegos, já vinham sendo realizadas em Lisboa. A partir de então, mas especificamente em 1974, um trabalho mais abrangente de integração de alunos com deficiência nas escolas regulares passou a ser desenvolvido. Uma política de *Educação Integrada* foi cunhada, ao longo dos anos setenta e oitenta, com a constituição das *equipas de ensino especial integrado* (mais tarde, *equipas de Educação Especial integrada*), com professores maioritariamente itinerantes (Rodrigues & Nogueira, 2010), que prestavam apoio às crianças com deficiências e/ou necessidades educativas especiais que frequentavam as escolas regulares.

Nessa direção, foram iniciadas, bem como no Brasil, algumas reformas legislativas, iniciando-se com a Constituição da República Portuguesa de 1976 (CRP/76), que passou a consagrar os direitos fundamentais à educação e à igualdade de oportunidades.

No entanto, as dificuldades ainda emergiam e a insuficiência de oferta de vagas para os alunos com deficiência nas escolas regulares culminou, a partir de 1975, com o desenvolvimento de instituições organizadas como Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIs), que buscavam dar respostas educativas, profissionalizantes e ocupacionais que a educação integrada não vinha sendo capaz de fornecer.

Alguns anos depois, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo definiu a Educação Especial como modalidade do sistema geral da educação, passando a ser uma prestadora de apoio no ensino regular, conforme as necessidades de cada aluno. Em casos em que se verificasse ser necessária (de acordo com o tipo e grau de deficiência), poderia ocorrer a manutenção do ensino em instituições especializadas/segregadas. A referida legislação abarcava, a partir daquele momento, um conceito de “Escola para Todos”,

baseando a definição de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em critérios pedagógicos (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Já nos anos 90, a educação integrada se generalizou na rede de educação regular, sendo finalmente definido e regulamentado pelo Decreto-Lei nº 319/91, o regime de ensino especial inserido na escola regular. Passavam a ser previstas a adaptação das condições do ensino-aprendizagem para os alunos com NEEs, inclusive com a maleabilidade de currículos, avaliações, frequência (Rodrigues, 2001), e/ou através dos Programas Educativos Individuais (PEI). Segundo Rodrigues e Nogueira (2010), “está implícito nesta legislação que a escola deve estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características. Esta responsabilização da escola obriga a uma flexibilização do processo ensino-aprendizagem” (p. 99).

Percebe-se já nessa passagem, uma aproximação aos preceitos da Educação Inclusiva, pautados a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), uma vez que o referido documento denota uma espécie de vanguarda, ao proclamar a matriz filosófica da Educação Inclusiva, ou seja, que é a escola quem deve se adaptar ao aluno.

Mais recentemente, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, moldou novas práticas para o domínio em questão, sendo considerado, inclusive, como a “nova lei de Educação Especial”, embora alguns pesquisadores (Correia, 2008a; Rodrigues & Nogueira, 2010) a avaliem como restritiva aos verdadeiros interesses dos alunos com NEEs.

No tocante a essas críticas, Correia (2008a) o condena veementemente por considerá-lo “fruto de um conjunto de imprecisões e contradições e de interpretações infundadas” (p. 70) que não se harmonizam com os interesses dos alunos com NEEs, em função de não especificar um processo de atendimento eficaz para este alunado, também por considerar a Educação Especial como um sistema paralelo ao ensino regular e por recorrer à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), instrumento de classificação de deficiências físicas e cognitivas da Organização Mundial de Saúde (OMS), cujo uso em educação é refutado por parte de muitos membros dos meios acadêmicos e de muitos docentes de Educação Especial (Correia, 2012).

Abordando agora, de forma mais específica, o referido decreto, em seu preâmbulo (capítulo I, art 1º, ponto 2), aponta que

a Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da Escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas (Decreto-Lei nº 3/2008, p. 155).

Também restringe a Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente (NEECP), criando, dessa forma, uma distinção no campo da Educação Especial. Esta passa a ser exclusiva para os alunos que apresentam NEECP, classificados através da CIF e atendidos por apoios e medidas da Educação Especial, sendo, conseqüentemente, na maior parte das vezes, os alunos com dificuldades escolares, e outras peculiaridades que resultem em necessidades educativas especiais, encaminhados para os chamados *Apoios Educativos* (Rodrigues & Nogueira, 2010), instrumentos que buscam colmatar dificuldades de aprendizagem ou fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; noutras palavras, seriam nomeadamente ferramentas de reforço escolar.

Sendo esses apoios (em sua generalidade) por vezes insuficientes o Ministério da Educação (ME) passou a se valer de protocolos com outras instituições, tendo sido criados os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), que resultaram da conversão das valências educacionais das CERCIs e de outras escolas especiais de caráter associativo, que pela aplicação da lei, deixaram de ter alunos em idade escolar (em 2009 eram setenta e quatro, os estabelecimentos desse tipo). A referida medida vai ao encontro das metas de entidades oficiais, que visam implantar condições de atender a todas as crianças no ensino regular, extinguindo os encaminhamentos para as instituições/escolas especiais. Os CRIs tem financiamento do ME, diferentemente do ensino regular, que não recebe nenhum tipo de financiamento direto, o que evoca polémica pelo facto de as escolas regulares terem de recorrer, de forma desarticulada, aos CRIs. “Esta contradição entre uma política inclusiva e a manutenção do financiamento às instituições, parece dificultar a melhoria dos processos de inclusão” (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 108).

No que diz respeito ao sistema escolar de Portugal, é bom esclarecer que ele não se dá através de escolas individuais, mas sim por *Agrupamentos de Escolas*. São agrupamentos que incluem escolas de variados níveis de ensino, mas com uma gestão comum, permitindo uma maior e melhor rentabilização dos recursos educacionais, além da

otimização da organização e gestão escolar, com resultados positivos na área pedagógica (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Quanto aos professores de Educação Especial, em 2006 foi criado o *Grupo de Recrutamento de Educação Especial*, que se encontra dividido em três subgrupos: docentes para deficiência visual, docentes para deficiência auditiva e docentes para as outras problemáticas, nomeadamente, deficiência intelectual e motora. Em setembro de 2009, havia 4.779 professores de Educação Especial (Rodrigues & Nogueira, 2010) em desempenho de funções nos agrupamentos de escolas.

Falamos neste caso de professores especialistas, e não dos generalistas. Nesse sentido, a formação inicial de novos professores deveria contemplar competências no tocante às práticas da Educação Especial. Todavia, o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, responsável por definir os critérios necessários à obtenção de habilitação profissional para a docência, não faz referência ao assunto e, inclusive, revoga o artigo 15º, ponto 2, do Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, que determinava, em uma época onde nem se falava de inclusão em Portugal, que “os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário deveriam incluir preparação inicial no campo da Educação Especial” (p. 1). Como consequência, a maioria das instituições de ensino superior não abarca em seus planos de estudo, unidades curriculares que contemplem esta temática (Correia, 2008a). No entanto, a partir de 2008, a formação de professores passou a ser feita somente através da frequência de um segundo ciclo de estudos, nomeadamente, o Mestrado; portanto, só sendo válida a habilitação para a docência, após o referido curso. Nesse sentido, a especialização em Educação Especial passa a ser cursada por alunos que já possuem um Mestrado em educação ou ensino, tendo as Escolas Superiores de Educação públicas e privadas, bem como as Universidades (especialmente as privadas), multiplicado os cursos de Mestrado em Educação Especial, substitutos progressivos dos cursos de especialização ou pós-graduações em Educação Especial.

Pelo exposto, cumpre sublinhar, como Rodrigues e Nogueira (2010) o fazem, que diante do cariz recente dessas mudanças, ainda faltam pesquisas e avaliações sobre o impacto das mesmas nos diferentes níveis, contudo, os autores apontam, de forma preliminar e coadunadamente, como já referido neste trabalho, que essas transformações talvez não permitam ao professor um exercício pautado no modelo de Educação Inclusiva,

já que acabam se delineando mediante as dificuldades das crianças, em detrimento das suas potencialidades.

No tocante ao currículo, o Decreto-Lei nº 3/2008 busca, na sequência de outros, implementar respostas educativas diferenciadas, destinadas aos alunos com “desvantagem cultural, social, económica, em risco de abandono, problemas de integração, retenções repetidas, com dificuldades de aprendizagem ligeiras e outras NEEs não decorrentes de deficiência” (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 103). Para essas respostas, existem os Planos Individuais de Acompanhamento ou Recuperação, as Turmas de Percurso Alternativo, os Cursos de Educação e Formação e, ainda, os Cursos de Formação Profissional. Estas modalidades diferenciadas passam a ser cruciais para que as escolas possam encontrar respostas educativas para a enorme heterogeneidade de seu alunado. O referido decreto implementa, além das adaptações ao currículo, as referentes à avaliação, à introdução de Tecnologias de Apoio e a prestação de Apoio Individualizado, bem como a possibilidade de elaboração de um Currículo Específico Individual, para os alunos que não correspondem às demandas do currículo comum.

Essa nova legislação cria, ainda, nas escolas regulares, as Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão, as Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, as Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, as Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, e os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC) para a Educação Especial, buscando atender deficiências sensoriais, mentais e motoras que necessitam de recursos mais específicos e difíceis de serem generalizadas. Sendo assim, enquanto no Brasil, temos as salas de recursos multifuncionais, Portugal apresenta as possibilidades citadas acima. São “salas preparadas com as devidas adaptações ao ambiente educativo, situadas em escolas regulares, onde os alunos com deficiências graves permanecem em tempo parcial (...)” (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 104). Alunos estes que, habitualmente, seriam encaminhados a instituições especializadas.

Nos dois países, sendo confusas/insuficientes ou não, estas medidas se incorporam, genericamente, aos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Como supracitado, no Brasil a mesma transformou-se em emenda constitucional, ao passo que em Portugal foi aprovada, juntamente ao seu Protocolo

Adicional, pelas Resoluções da Assembleia da República n.º 56/2009 e n.º 57/2009, de 7 de Maio de 2009, sendo posteriormente ratificados pelos Decretos do Presidente da República n.º 71/2009 e n.º 72/2009, de 30 de Julho.

2.2.1. Sujeitos focais: quem são os alunos com NEEs, em Portugal?

Em Portugal, o público alvo da Educação Especial é, como já exposto, classificado por meio dos critérios de aplicação da CIF; assim, passaram a ser os destinatários da Educação Especial, a partir do Decreto-Lei n.º 3/2008, os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente:

(...) alunos com limitações significativas ao nível da *atividade e da participação*, num ou vários domínios da vida, decorrentes de *alterações funcionais e estruturais*, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 1.º, ponto 1).

Nesse sentido, focaliza-se nas dificuldades dos alunos resultantes de limitações significativas e permanentes, que se verificam nas variadas áreas da funcionalidade do indivíduo (Rodrigues & Nogueira, 2010).

2.2.2. Os números da Educação Especial em Portugal

Tendo por bases dados estatísticos de 2008/09, existiam em Portugal 31.776 alunos com NEEs e PEI (2,6%), de um total de 1.235.464, estando matriculados nas escolas especiais 2.392 alunos (0,2%). Desde 2005, a percentagem de estudantes nessas escolas caiu de 0,4% para 0,2%. Restavam os 2392 casos, que o ME espera integrar na sua rede até 2013.

No crescente desses dados, chegando aos de 2010/11, o número de alunos em Educação Especial nas escolas/agrupamentos de escolas do ensino público apresenta um significativo crescimento anual, atingindo um valor próximo dos 70%. São números que alocam o país no grupo dos países europeus com maior índice de inclusão escolar de alunos com deficiência (Rodrigues & Nogueira, 2010; CNE, 2011).

Abaixo, observa-se o quadro do documento “Estado da Educação 2011: a Qualificação dos portugueses” (CNE, 2011) que nos mostra os números de alunos e o crescimento anual da Educação Especial no ensino público.

Tabela 2: Alunos (nº) e crescimento anual (%) em Educação Especial no ensino público. Continente

<i>Anos Letivos</i>	<i>Número de Alunos</i>	<i>Crescimento Anual (%)</i>
2008/9	25.753	-
2009/10	31.776	23,39%
2010/11	43.708	37,55%

Fonte: CNE, 2011

Similarmente ao Brasil e a outros tantos países, esses dados denotam, segundo Rodrigues e Nogueira (2010), um aumento expressivo de alunos incluídos contra um decréscimo de alunos em escolas especiais, revelando uma inversão no modelo de atendimento a este alunado, onde o ensino em instituições especializadas deixa de ser a regra e passa a ser a exceção.

Podemos observar, diante do exposto, os reflexos do legado da série de convenções e relatórios internacionais, cunhados pela premissa de “escola para todos”, que levaram a atual proposta de Educação Inclusiva.

Contudo, não obstante à positividade dessa constatação relativa ao decréscimo das matrículas em escolas especiais, tem se instaurado, em Portugal, a preocupação concernente ao enquadramento (ou não) dos alunos nos critérios estabelecidos pela CIF. De acordo com o jornal português *online* “Diário de Notícias”, em artigo publicado no dia 31 de janeiro de 2010, em um ano e meio, quase 16 mil alunos deixaram de ser apoiados no âmbito da Educação Especial nas escolas públicas, dado resultante do balanço “Escola Inclusiva”, do ME, que reavivou o debate sobre os meios pelos quais se identificam os alunos com NEEs.

Segundo o artigo do jornal, os estudiosos da questão apontam o facto de haver milhares de alunos com NEE, os disléxicos, por exemplo, que estão abandonados nas escolas, em decorrência da confusão empregada no uso da CIF. Como ilustração a sua inadequação, sobretudo quando aplicada pelos professores, o artigo cita o exemplo de um estudo que enviou o caso de um aluno a várias escolas, indo os diagnósticos por recurso à CIF, de “muito grave” a “não elegível para apoio”. Ainda segundo esses pesquisadores,

“Portugal só dá apoio a 2% dos alunos, quando as médias internacionais apontam para 8% a 12%. ‘É impossível que o nosso país só tenha 2,6% de alunos com necessidades educativas especiais’, afirma Miranda Correia, do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. ‘E são contas com consequências: nos EUA, os governos federais dão 15% a 18% das verbas do ensino para a Educação Especial. Nós damos 3,4%’”¹¹.

De facto, são verificações que colocam a questão como impulsionadora de mais pesquisas e, especialmente, da presença de um debate político e social que, visto o desajuste provocado pelo emprego equivocado da CIF, promova uma reformulação da legislação que a fomentou.

Por fim, cumpre sublinhar as causas para a ausência de mais dados revelados por tratamento da informação, consoante exposto no subtópico referente aos números da Educação Especial no Brasil. Apesar de buscas no sítio eletrónico oficial do Instituto Nacional de Estatística português (http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE) e, ainda, no PorData, uma base de dados embebida por estatísticas de Portugal (<http://www.pordata.pt/Home>), não encontramos dados do Censo 2011, relativos aos aspetos demográficos da deficiência, tendo sido localizados, somente, os do Censo 2001, que, por não desvelar o cenário atual do país, se desvia dos interesses da presente pesquisa. Ainda neste tocante, embora não tenhamos os dados, chamamos a atenção para as fortes críticas vindas da Associação Portuguesa de Deficientes, devido a graves omissões do Censo 2011, fazendo com que o país perpetue o desconhecimento da realidade desse universo¹².

Diante do panorama apresentado, temos, então, os aspetos basilares para começarmos a tecer os caminhos para as aproximações pretendidas a partir dos documentos escolhidos, mas igualmente, pelo teor teórico, histórico e político desta primeira etapa da pesquisa.

2.3. Documentos normativos: o carácter jurídico e legislativo da investigação

¹¹Disponível em: http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1483060&page=-1. Acessado em: jul. 2011.

¹² Informação noticiada em três importantes periódicos de Portugal, datados de 29 de março de 2011 (Jornal de Notícias: http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=1817635&page=-1; Diário de Notícias: http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1817650 e RTP Notícias: <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=428497&tm=8&layout=121&visual=49>).

Neste momento do estudo, buscamos oferecer ao leitor, de forma clara e concisa, informações mais específicas acerca dos sistemas legislativos português e brasileiro, para que o fio condutor da presente investigação possa ser compreendido.

O notável jurista austríaco Hans Kelsen dividiu os documentos normativos, tomando como base seus graus hierárquicos no ordenamento jurídico. Amparados em seus ensinamentos, muitos doutrinadores¹³ passaram a adotar a terminologia “pirâmide de Kelsen” que prevê, em resumo, a seguinte estrutura hierárquica:

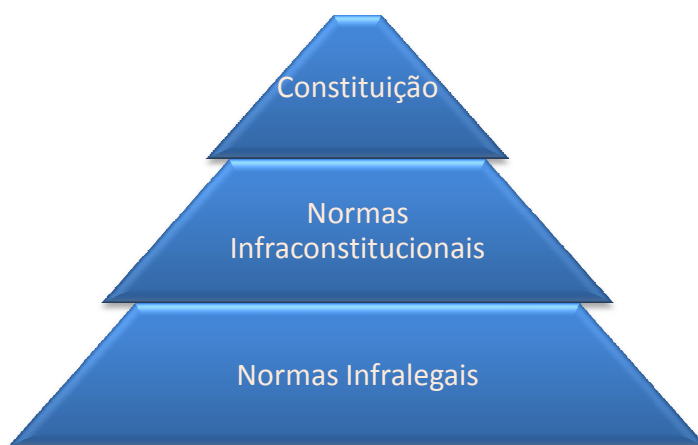


FIGURA 5: Pirâmide de Kelsen (Lenza, 2012)

A Constituição traduz-se na pedra fundamental de todo o ordenamento jurídico, servindo como expoente principal da vontade popular. Qualquer outra norma produzida pelos órgãos estatais deverá respeitar os mandamentos constitucionais, que servem como fundamento de validade da atuação governamental.

Por sua vez, as normas infraconstitucionais são aquelas que dão aplicabilidade às normas constitucionais, sendo função básica do Poder Legislativo. A Constituição da República Portuguesa de 1976 (CRP/76), em seu artigo 112º, ponto 1, traz o rol das normas infraconstitucionais portuguesas: as leis, os decretos-legislativos e os decretos-legislativos regionais. Já a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), em seu artigo 59, dispõe sobre as normas infraconstitucionais brasileiras,

¹³ Por todos, Pedro Lenza em seu *Direito Constitucional Esquematizado*, 16ª ed., 2012, Saraiva: São Paulo, Brasil.

sendo as principais: leis ordinárias, leis complementares, leis delegadas, decretos legislativos e medidas provisórias.

Ademais, o Poder Executivo faz uso das normas infralegais (por exemplo, Decreto Regulamentar, Resolução, Portaria, entre outros) a fim de dar aplicabilidade aos preceitos genéricos trazidos pelo legislador, não podendo ir além dos limites traçados pelas normas infraconstitucionais, sob pena de ferir o princípio da separação dos poderes (artigo 111º, CRP/76 e artigo 2º, CRFB/88). Podemos trazer como exemplo o Decreto Regulamentar nº 5.773/2006, do Presidente da República Federativa do Brasil, que veio regulamentar o artigo 46, da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Apresentada a conjectura basilar do ordenamento jurídico brasileiro e português, elencamos agora, os documentos normativos que serão sujeitos e norteadores de toda a análise pretendida nesta investigação. Foram escolhidos um total de oito (8) documentos, sendo quatro (4) do Brasil e quatro (4) de Portugal, cada qual com dois (2) listados no domínio *Apoio* e mais dois (2) no domínio *Específico*.

Tabela 3: Documentos normativos eleitos para a pesquisa.

	<i>Brasil</i>		<i>Portugal</i>		
	Identificação do documento	Cód.	Identificação do documento	Cód.	Tipo de documento
APOIO	Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	1	Constituição da República Portuguesa (1976) ¹⁴	2	Constituição
	Lei Federal nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	3	Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)	4	Lei Fundamental do Sistema Educativo

¹⁴ Considerou-se para a presente análise a Lei Constitucional nº 1/ 2005, de 12 de agosto, Sétima revisão constitucional disponível em: <http://dre.pt/comum/html/legis/crp.html>

ESPECÍFICOS	Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (2008)	A	Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro Define os apoios especializados a prestar aos alunos com necessidades educativas especiais (2008)	B	
	Resolução nº 4 de 2 de Outubro de 2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009)	C	e Lei nº21/2008, de 12 de maio primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro (2008) ¹⁵	D	Atos Regulamentares

Oportunamente, no terceiro e próximo capítulo, toda a estrutura metodológica acerca da intencionalidade e do desmembramento deste quadro será abordada e elucidada.

2.4. Da proposição à prática: o papel dos documentos normativos na consecução das políticas públicas

Toda política pública voltada à educação tem fundamento na Constituição, notadamente nos artigos 6º, 205 a 214 e 227 da CRFB/88 e artigo 43º e 73º a 77º da CRP/76. Tais dispositivos são exemplos de direitos sociais, que impõem a prática pelo Estado de prestações positivas – obrigações de fazer. Ademais, segundo o mestre Silva (2012), se trata de “normas programáticas”, que visam guiar a atuação estatal, instituindo os fins sociais a serem alcançados.

Noutras palavras, e sem adornos, podemos referir que essas normas têm a função de regular as relações sociais, tomando como exemplo a seguinte sistematização: a constituição trata das relações gerais ao passo que o código de trânsito versa das

¹⁵ Toda a análise será feita já se considerando a existência de uma alteração na lei, nomeadamente a Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (Alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008).

decorrentes do trânsito de veículos e pessoas nas ruas e estradas. Nesse sentido, ao discorrermos sobre a legislação referente à educação, ponto central de nossa reflexão, em seu sentido amplo, aventamos acerca de normas que buscam, de alguma forma, organizar o setor educacional, tanto nas questões pedagógicas quanto nas questões administrativas. Portanto, já a partir desta premissa, podemos perceber o quão fulcral e elementar são as constituições, bem como todos os documentos normativos derivados das mesmas.

Todavia, se faz relevante sublinhar que a existência de documentos normativos, compilados numa legislação, representa muito mais do que um conjunto de ordens a serem cumpridas. Há, em sua essência, “a superação do poder do mais forte, do mais rico ou qualquer outro factor de distinção entre os indivíduos. Representa o estabelecimento de uma igualdade entre as pessoas na definição ou garantia dos direitos” (Brasil, 2009, p. 4), visando, precipuamente, os progressos sociais e humanos de todo e qualquer cidadão.

Cumpre, ainda, salientar que a simples instituição dessas normas não assegura a efetivação dos direitos e deveres nelas previstos. Primeiramente, porque, no que concerne aos recursos financeiros, toda e qualquer política pública deve estar contida na Lei Orçamentária Anual (artigos 105º e 106º, da CRP/76 e artigo 165, da CRFB/88), sob pena de inviabilizar a execução do planejamento governamental. Noutras palavras, não basta haver a mera previsão normativa de direitos e deveres, sendo imprescindível que haja a indicação dos recursos que cobrirão os gastos do administrador estatal.

Em concomitância, é imperativo que os indivíduos tenham um conhecimento acerca dessas normas, organizando-se, sempre que necessário, a fim de garantir o seu cumprimento. Nesse aspeto, a participação democrática, assente na consciência de seus direitos, dos caminhos de acesso à justiça e das ferramentas disponíveis para concretizá-los, se torna essencial. Trata-se de uma atuação proativa, indo desde a proposição de melhorias até a fiscalização do cumprimento do proposto e da defesa de seus direitos.

Tal engajamento popular configura-se, substancialmente, em uma promoção da consciência crítica, favorecendo, dessa forma, uma mudança de atitude e comportamento mediante à temática educacional.

Por óbvio, os cidadãos não são, unicamente, os responsáveis pela referida verificação e zelo quanto à concretização e aplicabilidade das normas educacionais. Necessita-se, simultânea e primordialmente, das ações estatais, isto é, aquelas realizadas pelo Poder Público, o qual também é responsável pelo fomento à educação, promovendo ações, não só

no âmbito da feitura de políticas públicas (executivo), mas, igualmente, no âmbito de elaboração de leis (legislativo) e na qualidade de protetor e fiscalizador desses direitos (judiciário).

Pelo exposto, se depreende que a normatividade desenha, embora muitos sejam os contornos, os caminhos que levam à prática e à aplicação de uma política pública, sendo inafastável que compreendamos a sua sistemática.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A ORIGEM DO DESVENDAR PRÁTICO DE UMA PESQUISA

O presente capítulo tem por objetivo descrever os procedimentos e métodos utilizados na realização dessa investigação, sendo este último, segundo Almeida e Freire (2003), um conjunto de técnicas e práticas empregadas para recolher, processar e analisar dados. Trata-se, substancialmente, de ferramentas que proverão a fiabilidade e a cientificidade de uma investigação. Indo ao encontro dessas qualidades, elegemos para o estudo qualitativo em questão a técnica da Análise Documental, descrita mais adiante.

Iniciamos, agora, uma especificação de todos os métodos, procedimentos e etapas da apreciação pretendida, culminando, posteriormente, na explicitação minuciosa acerca da recolha, do tratamento e da análise dos dados.

3.1. Procedimentos Metodológico

3.1.1. A Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa teve sua procedência, no século XIX, nos Estados Unidos, a partir do momento em que os investigadores, valendo-se essencialmente da observação participante, procuravam descobrir respostas para a deterioração da vida nas grandes metrópoles, sendo a pobreza, violência, fome e as péssimas condições sanitárias suas fontes principais de instigação. Foi, portanto, no campo da Sociologia e da Antropologia que esse tipo de pesquisa originou-se, tendo seu uso sido alargado para áreas como a Psicologia e a Educação, somente nos últimos 30 anos (Bogdan & Biklen, 1994).

O método em questão possui variadas técnicas, utilizadas nos mais diversos contextos investigativos, nomeadamente as pesquisas etnográficas, as observações participadas, entrevistas, análises documentais, como é o nosso caso, entre outros.

Godoy (1995) nos refere cinco características fulcrais da pesquisa qualitativa, sendo elas: a) a pesquisa em foco traz o ambiente natural como fonte principal de dados e o investigador como instrumento central; b) de maneira geral, os dados coletados são descritivos; c) há uma inquietação maior com o processo do que com o produto; d) o

pesquisador tem peculiar atenção na significação que os indivíduos dão às coisas e as suas vidas; e e) o processo indutivo marca a análise dos dados.

Nesse sentido, Neves (1996) aponta que “a expressão ‘pesquisa qualitativa’ assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (p. 1). Estes serão, a partir do tratamento dos dados, interpretados e inferidos à luz de uma rede de premissas e objetivos, conforme veremos mais adiante.

Noutras palavras, ainda valendo-se do referencial acima, pode-se dizer que o método em pauta tem como intenção traduzir e expressar o sentido dos fenómenos sociais, ao tratar de reduzir a distância entre indicador e indicado, teoria e dados e contexto e ação.

3.1.2. A Análise Documental

A análise pretendida nesta investigação, acerca das aproximações entre Brasil e Portugal, no que tange às legislações sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, utilizou-se da “Análise Documental” (também chamada de pesquisa documental), técnica que intenciona identificar informações factuais nos documentos através de questões ou hipóteses de interesse. Iremos, então, discorrer acerca desta metodologia, para que nosso percurso esteja perfeitamente clarificado.

Primeiramente, justificamos o uso de documentos nesta pesquisa, por serem fonte rica e estável e baseado na possibilidade de ampliação da dimensão do tempo à compreensão do social, uma vez que a análise documental propicia a observação do desenvolvimento de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008).

Nesta direção, ressalta-se que a técnica em questão, apela a matérias que ainda não foram desvelados, isto é, não receberam tratamento analítico, sendo, portanto, chamados de fontes primárias¹⁶. Isto denota a responsabilidade que o pesquisador deve imprimir neste tipo de pesquisa, para que suas análises sejam criteriosas (Oliveira, 2007).

¹⁶ Entende-se por fontes primárias as informações originais a quais um pesquisador possui acesso. Sucidadas por elas estão as fontes secundárias, informações que já foram estudadas por outros pesquisadores, já sendo, portanto de domínio científico, nomeadamente o estado da arte do conhecimento (Oliveira, 2007).

Partimos, agora, referenciando-nos por Bardin (2002), Flick (2009) e Esteban (2010), para uma descrição mais específica da metodologia, que deve ser delimitada por algumas etapas, dentre as quais se sobressai a de análise dos dados propriamente dita, onde o investigador recorre, em especial, à metodologia de análise de conteúdo. Nesta técnica, o investigador se engaja em desvelar seu conteúdo manifesto e latente, buscando encontrar uma significação dos mesmos, através da determinação de tendências e da regularidade com que aparecem no texto, podendo estar incrustadas em: palavras, sentenças, parágrafos, termos ou frases significativas de uma mensagem. Quanto às interpretações e inferências encontradas, estas também podem ser diversas: políticas, psicológicas, literárias, filosóficas e éticas.

Em relação às formas de registro, a análise documental se apropria de algumas, tais quais: anotações à margem do próprio material analisado, esquemas, diagramas, etc. Feita a análise dos dados e informações, dá-se início, então, à construção de categorias, etapa essencial do processo e essencialmente indutiva, que se origina do arcabouço teórico em que a pesquisa se respalda. Constituindo um processo dinâmico de embate entre teoria e empirismo, estas categorias podem ser alteradas ao longo do estudo e se materializam a partir da busca do desvelo das mensagens dos conteúdos, conforme mencionado anteriormente.

Com a instituição das categorias, a próxima etapa é embebida por um aprofundamento da análise do material, onde o investigador retorna ao mesmo, na busca de uma ampliação do conhecimento e da descoberta de novas formas de pensar, explorando tramas convergidas nas mais variadas nuances e estabelecendo, assim, analogias.

Nesta direção, a finalização do estudo ocorre, obviamente, quando não há mais documentos para se analisar, ou nas situações em que já se alcançou uma perspectiva redundante de informação ou, ainda, quando se percebe um sentido de confluência na informação já obtida.

3.1.3. Procedimentos

Este momento da pesquisa envolve a organização do material para posterior tratamento e análise dos dados. Organizar este material constitui processar a leitura através de algumas técnicas, nomeadamente, fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo

de termos e assuntos recorrentes, além da criação de códigos para facilitar o controle e manuseio (Pimentel, 2001).

Sendo assim, este processo se fundou em algumas etapas. Numa primeira fase, houve a apropriação do estado da arte, para que pudesse haver uma fundamentação teórica, que embasasse a compreensão do conteúdo eleito, sendo perpetrada, como suporte, uma síntese acerca dos principais conceitos e discussões concernentes ao tema.

Posteriormente a isto, iniciamos uma análise dos documentos “de apoio” (Constituições Portuguesa e Brasileira e as Leis Fundamentais da Educação Nacional – LBSE e LDB), que por não serem direcionados à discussão da Educação Especial e da Educação Inclusiva, servem de respaldo a uma observação da conjuntura geral da temática. Em seguida, foram analisados os documentos chamados de “específicos”, estes, sim, documentos normativos, exclusivamente, focados na orientação e consecução de medidas que visam à melhoria de vida das pessoas com necessidades educativas especiais. Os dados recolhidos destas análises foram, então, organizados através do sistema de categorias, conforme apontado acima, para, subsequencialmente, serem tratados e analisados à luz do constructo teórico.

Deste modo, faz-se importante destacar que, embora não tenha sido contemplada uma análise profunda desses documentos, visto a complexidade e a enormidade de debates e julgamentos passíveis de serem travados, procuramos construir interpretações e reflexões oriundas do desvelo do nosso *corpus*, sempre amparados pelo arcabouço teórico que elegemos.

3.2. Técnica de recolha, tratamento e análise dos dados

3.2.1. Recolha dos dados

O *corpus* documental desta investigação é composto por documentos normativos oficiais do Ministério da Educação do Brasil e do Ministério da Educação e Ciência de Portugal. Em se tratando de um estudo de aproximação, a lógica utilizada na escolha dos documentos pautou-se por uma similaridade em suas tipologias, sendo algumas delas: constituição, lei fundamental do sistema educativo, parâmetros/referenciais, enfim,

qualquer domínio que colocasse o referido *corpus* em linhas permissivas de analogias transversais.

Foram elencados, no total, oito (8) documentos normativos, sendo quatro (4) deles referentes ao Brasil e a outra metade referente a Portugal. Apoiando-nos na dissertação de Patané (2008), optamos por dividir esses oito (8) documentos de cada país em duas (2) dimensões: aqueles designados de “apoio”, datando da década de 70 a 90, e os outros designados de “específicos”, todos dos anos 2000. De antemão, podemos dizer que o caráter recente desse *corpus* revela a incursão dos dois países nas políticas públicas voltadas à temática em questão, sobretudo, nos últimos anos. Conforme o quadro visto, no capítulo 2, os documentos apresentam códigos que os identificam, sendo os de “apoio” ordenados pelos números de 1 a 4 e os documentos “específicos” por letras de A a D.

Mediante o exposto, referenciamos Almeida e Freire (2007), que nos dizem que o universo a ser investigado está intimamente relacionado às observações passíveis de serem compiladas em uma correspondência de características. É, portanto, deste universo capaz de oferecer relações constitutivas de semelhanças, que a análise de dados, descrita a seguir, se utilizou.

3.2.2. Tratamento e análise dos dados

Para o tratamento dos dados, foram desenvolvidas, a partir da leitura atenta dos documentos normativos e dos objetivos propostos para esta investigação, algumas categorias, de forma a organizar e classificar os dados recolhidos. Diante disso, apresentamos, neste momento, esquemas hierárquicos com as quatro (4) categorias criadas, suas subcategorias e subdivisões.

- Categoria 1: a primeira categoria criada foi a “Democratização da Educação”, com a subcategoria “A educação como um direito” e sua subdivisão “Igualdade de Oportunidades (Acesso e êxito para todos).

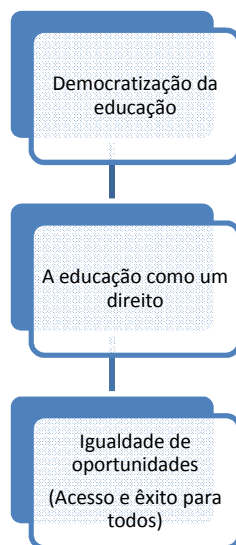


FIGURA 6: Categoria 1 (subcategorias 1.1 e subdivisão 1.1.1)

• Categoria 2: a categoria 2 foi denominada como “Educação Especial”, anexando-se a ela 2 subcategorias: “Definição” e “Direitos assegurados aos educandos com NEEs”. Esta última originou, ainda, 6 subdivisões: “Adequação ao desenvolvimento e aproveitamento do aluno”; “Atendimentos Especializados”; “Prosseguimento dos estudos”; “Acessibilidade”; “Participação da família” e “Educação Especial na vida pós-escolar”. Finalizando a gama hierárquica da categoria 2, temos a subdivisão “Atendimentos Especializados” com 6 ramificações: “Definição/função”; “Público-Alvo”; “Locais de atendimento/oferta” (ramificados em “Escolas especiais” e “Escolas regulares”); “Itens previstos na sua organização”; “Elaboração e execução dos planos de atendimentos” e “Intervenção Precoce”.

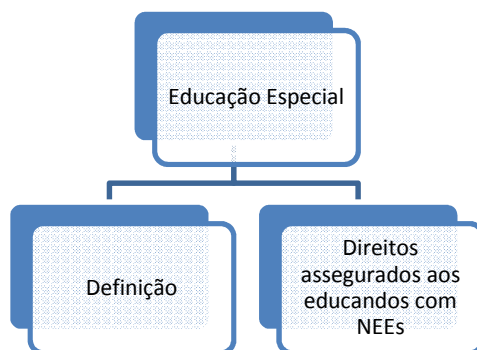


FIGURA 7: Categoria 2 (subcategorias 2.1 e 2.2)

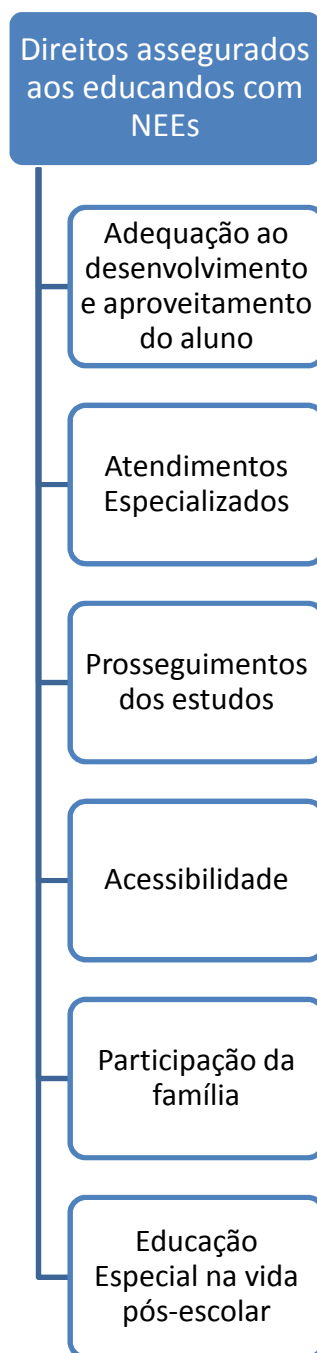


FIGURA 8: Subdivisões da subcategoria 2.2 (subdivisões 2.2.1; 2.2.2; 2.2.3; 2.2.4; 2.2.5; 2.2.6)



FIGURA 9: Ramificações da subdivisão 2.2.2

- Categoria 3: a terceira categoria criada foi a “Financiamento da Educação Especial”, cuja subcategoria recebeu o nome de “Apoio a instituições privadas”.

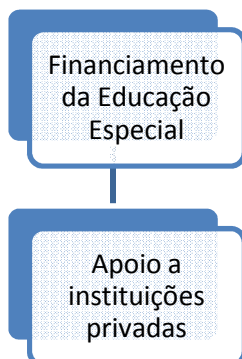


FIGURA 10: Categoria 3 (subcategoria 3.1)

- Categoria 4: por fim, foi criada a categoria “Formação de Professores”.

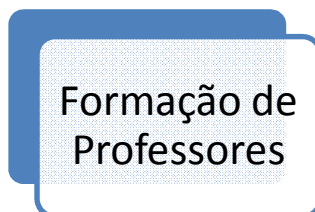


FIGURA 11: Categoria 4

Apresentados os esquemas, voltamos a referir que as categorias criadas nos serviram de apoio na classificação dos documentos normativos, usada na pretensão da análise de aproximação entre Brasil e Portugal, configurando, com isto, a técnica de “codificação”, expressa por Bogdan e Biklen (1994), como a classificação do objeto de estudo em categorias. Para tal, parágrafos, termos, frases significativas e ideias predominantes nos documentos normativos eleitos foram selecionados, constituindo as unidades de registro e permitindo, assim, a construção das categorias.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos a operacionalização do sistema de categorias presente no quadro esquemático (cf. Anexo A), visando encontrar respostas aos questionamentos colocados na introdução deste trabalho e, por fim, depreender pontos de interseção, ou seja, pontos que aproximem Brasil e Portugal, no que diz respeito aos discursos dos documentos normativos acerca de Educação Especial e Educação Inclusiva, não se descartando, com isso, as divergências emergidas e significativas.

Complementarmente a esta incursão, buscamos, diante do panorama encontrado, analisar instrumentos/procedimentos facilitadores e/ou impeditivos à prática de uma Educação Especial que atenda a todos os alunos com qualidade. Ademais, tentou-se advertir como os documentos apresentam, implicitamente, perspectivas amplas, fulcradas na generalidade e encobertas nos discursos, permitindo falhas e lacunas à transposição do campo das ideias para o das práticas.

Adentrando-se, de facto, ao pretendido lembramos que foram escolhidas quatro (4) categorias, a semelhança de temas-eixo, detonadoras de todo o processo de descrição e originárias de subcategorias, subdivisões e ramificações. Todas estas, por sua vez, foram advindas da escolha das unidades de registro (sublinhadas no quadro esquemático do anexo A), resultado da leitura atenta dos documentos normativos eleitos.

Posto isto, apresentamos, a seguir, a proposta analítica dos documentos, percorrendo cada uma das categorias, através de sua gama hierárquica, no intuito de que haja uma análise mais organizada e interativa. Ressalte-se que os excertos escolhidos para a mesma encontram-se dispostos, na íntegra, em quadro estruturado no anexo A deste trabalho.

4.1. Categoria 1: Democratização da Educação

Esta categoria encontra pertinência por sua conjuntura geral no quadro da educação, onde a mesma passa a ser reduto de TODOS, incluindo, dessa forma, os alunos com NEEs. Nesse sentido, submetemos as inferências à subcategoria "A educação como um direito", que se define pelo papel de direito que a educação prescreve. Pontuamos, assim, o total sincronismo entre Brasil e Portugal que a referem, enfaticamente, em suas Constituições,

incluindo no caso de Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (cód. 4), como um direito de todos, tendo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (cód. 1) aditado o dever do Estado e da família, perante a educação, com vistas ao pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Fracionando-se esta subcategoria, temos a "Igualdade de oportunidades (acesso e êxito para todos)", que se descreve pela equidade na educação, uma vez que, independentemente de qualquer factor, todos devem ter as mesmas oportunidades de acesso e sucesso escolar. E assim Brasil e Portugal caminham em consonância, salvo algumas ponderações analisadas mais adiante, por também preconizarem em seus documentos normativos (mais especificamente em suas Constituições, nas Leis Fundamentais do Sistema Educativo e, no caso de Portugal adictamente em seu Ato Regulamentador¹⁷) a promoção ou garantia das premissas em questão. Cabe salientar, contudo, a prevalência de referências na legislação portuguesa (cf. Anexo A).

Outra ressalva válida dispõe acerca do texto dos documentos brasileiros que, na verdade, utilizam o termo "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", fulcrando as diferenças nas palavras "condições" VS "oportunidades" e "permanência" VS "sucesso". No caso da primeira, pensamos se tratar apenas de sinônimos, não alterando assim a essência filosófica do discurso. Entretanto, a segunda oposição de palavras nos remete a significações de sentido profundamente mais complexas, visto que permanecer na escola denota uma pura e simples existência no ambiente de ensino. Problemática esta já contemplada neste trabalho, quando criticamos a máxima de que "pelo menos estão na escola". Garantir somente o "estar" na escola limita, imensamente, os progressos da prática escolar brasileira, sendo deflagrada, neste momento, a dificuldade em se transpor o campo da teoria para o das práticas, antecipadamente, por uma lacuna no discurso da lei. Portugal ao prever e assegurar, para além do "acesso", o "sucesso escolar" possibilita um cariz de vanguarda em sua práxis educacional.

De maneira geral, findamos a análise da categoria 1, referindo que, apesar das incongruências pontuais, é possível afirmar que Brasil e Portugal possuem formas bastante similares quanto aos programas de governo voltados à democratização da educação. Ambas as Cartas Constitucionais, constituídas em períodos pós-autoritários, norteiam a atuação estatal com base no ideal maior da democracia e no princípio da isonomia, visando

¹⁷ Conforme quadro que apresenta os documentos normativos eleitos para a presente pesquisa.

afastar os défices de legitimidade encontrados nos regimes ditatoriais (Brasil: de 1964 a 1985; Portugal: de 1926 a 1974).

4.2. Categoria 2: Educação Especial

Prosseguindo em nossa análise, apuraremos, agora a "Educação Especial", categoria basilar da especificidade do estudo. Dela se originam as nuances, que nos permitirão, a luz dos discursos dos documentos normativos, conhecer os lugares ocupados por Brasil e Portugal nesta temática, para assim encontrarmos pontos de interseção entre eles.

Sua primeira subcategoria é a "Definição", uma vez ser crucial que saibamos em que consiste a Educação Especial para estes dois países. Portugal a define segundo a Lei de bases do Sistema Educativo (cód. 4), art. 17º, ponto1, como modalidade que "visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais", ratificando dessa forma e, mais uma vez, a restrição de seu público-alvo. Em contrapartida, a Lei de Diretrizes e Bases brasileira (cód. 3), equivalente ao documento português de código "4", por serem Leis Fundamentais do Sistema Educativo dos respetivos países não pressupõe, acertadamente, restrição alguma, ao enunciar o termo "educandos portadores de necessidades especiais", todavia peca por se prender ao público-alvo e ao local de oferta do atendimento, não oferecendo mais informações acerca de como realmente consiste a Educação Especial. Nesse sentido, Portugal, ao menos, evoca a intenção da recuperação e integração sócio-educativas, permeando os dois países, a nosso ver, erros e acertos nos referidos discursos.

Já a subcategoria "Direitos assegurados aos educandos com NEEs" versa sobre a importância de serem conhecidos os direitos que cada país assegura aos seus NEEs, apresentando-se, por sua vez, subdividida em seis (6) itens, a começar pela "Adequação ao desenvolvimento e aproveitamento do aluno", por pensarmos ser imprescindível que depreendamos o que esses países garantem aos seus NEEs em termos de adaptações as suas aprendizagens. De maneira muito mais pormenorizada, Portugal reporta, em seus documentos de códigos "4", "B" e "D" (Lei Fundamental do Sistema Educativo e Atos Regulamentadores), medidas educativas que visam à adequação/adaptação das respostas educativas dirigidas aos alunos com NEEs, no processo de ensino e aprendizagem,

nomeadamente, currículos, programas, actividades, estratégias e ambientes, afastando, com isso, qualquer tipo de segregação ou de exclusão deste alunado.

Como poderemos apurar mais profundamente no andamento deste trabalho, Portugal especifica os grupos de atendimentos especializados, contemplando, portanto, no art. 16º, ponto 5 do documento "B" (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro), a identificação de respostas específicas diferenciadas oferecidas aos alunos cegos (e com baixa visão), surdos, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência. No art. 18º, deste mesmo documento, os pontos 2 e 5 chamam a atenção ao referirem que:

2. As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

5. As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade. (p 158)

Ora, como já apontamos, Portugal pormenoriza os assuntos, o que, muitas vezes, mostra-se profícuo, mas em outras denota redundância dispensável. Neste caso, consideramos que uma adequação curricular já empreende no sentido do verbo "adequar", a necessidade de se dispensar ou de se introduzir e complementar certas actividades.

Em relação ao Brasil, os documentos de códigos "3" (Lei de Diretrizes e Bases) e "A" (Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva) asseguram igualmente aos portugueses (embora não utilizando as palavras "adaptação" e "adequação", nos documentos aqui analisados¹⁸), especificidade nos currículos, técnicas, recursos educativos e na organização da aprendizagem dos educandos com NEEs. O documento "A", em seu inciso VI, parágrafo 15, discursa genericamente sobre a necessidade de se organizar condições de ensino que promovam o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos.

Ao finalizarmos esta subdivisão, contemplamos um item primordial à adequação do desenvolvimento e aproveitamento de alunos com NEEs: a avaliação. Brasil e Portugal o reconhecem como parte integrante do processo educativo destes educandos, preconizando

¹⁸ Os documentos Parâmetros curriculares nacionais : Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, 1998 e o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 versam especificamente sobre o tema.

para tal, as adaptações necessárias. Nesse sentido, os documentos portugueses de códigos “4” (Lei de Bases do Sistema Educativo), em seu art. 18º, ponto 4 e o “B” (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro), no art. 20º, pontos 1 e 2 apontam para essa adequação, aditando-se ao “B” suas possibilidades, isto é, alteração do tipo de prova, de sua periodicidade, duração e local e dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como a previsão de avaliação diferenciada definida no Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos com NEEs, explicitado mais adiante. Já o documento brasileiro de código “A” (Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva), no inciso VI, parágrafo 11, refere que a avaliação pedagógica deve consistir em um processo dinâmico que contemple aprendizagens prévias, atuais e potenciais, devendo o professor fazer prevalecer aspetos qualitativos, além de criar estratégias quanto à necessidade do uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva e, semelhantemente a Portugal, ao tempo de duração das provas. Destarte, guardadas as pequenas nuances, julgamos haver, sim, entre os dois países, uma similitude de diretrizes tangentes à avaliação e, por conseguinte, à adequação do desenvolvimento e aproveitamento de alunos com NEEs.

Avançando nas subdivisões da subcategoria 2.2, temos agora os "Atendimentos Especializados", baseados na necessidade de se conhecer os apoios especializados que Brasil e Portugal oferecem e como eles se processam, e por configurarem o principal agente promotor do ensino de alunos com NEEs. Esta subdivisão se ramifica em alguns itens, a saber: “Definição/função”; “Público-Alvo”; “Locais de atendimento/oferta” (ramificados em “Escolas especiais” e “Escolas regulares”); “Itens previstos na sua organização”; “Elaboração e execução dos planos de atendimentos” e “Intervenção Precoce”.

Começamos pela "Definição/função", que consiste na necessidade de se apreender o que são os atendimentos especializados e quais os seus papéis para os dois países em questão. Neste caso, Brasil e Portugal possuem discursos com algumas diferenças, já que o documento português de código “B” (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro), em seu art. 1º, ponto 1, define e considera como função do atendimento especializado, a adequação do processo educativo de alunos com NEEs. O Brasil, diferentemente, no documento de código “A” (Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva), inciso VI, parágrafos 2 e 3, juntamente ao de código “C” (Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009), art. 2º, o entende como instrumento na identificação, elaboração e organização

de recursos e estratégias pedagógicas que eliminem as barreiras impostas a este alunado, proporcionando-lhe participação em sociedade e desenvolvimento da aprendizagem. Ressalta ainda que este atendimento tem carácter complementar/suplementar, não sendo, com isso, substitutivo à escolarização. Nessa perspetiva, podemos referir que os documentos em questão privilegiam nuances diferenciadas do contexto dos atendimentos. O primeiro país (Portugal) fala em adequações, enquanto o segundo (Brasil) versa sobre os obstáculos encontrados no percurso desses alunos. Não nos valendo da análise acerca da existência e funcionamento do atendimento especializado, pontuamos, nesse momento, aspetos referentes, essencialmente, ao seu discurso definidor e funcional. Daí que surgem, então, questionamentos como o de Teixeira (2010) que lança a seguinte dúvida: *será que as principais barreiras à aprendizagem se encontram, de facto, em recursos e estratégias pedagógicas equivocadas e obsoletas, a ponto de o legislador creditar tamanha responsabilidade nos apoios especializados?* Há de se considerar a prevalência da palavra, em uma situação, onde os termos “adequação” e “adaptação” melhor se encaixariam (na definição/função da Educação Especial), tal qual preconizou o documento normativo português.

A segunda ramificação criada, da subdivisão “Atendimentos Especializados”, foi o “Público-alvo”, baseada na necessidade de se conhecer a quem se destinam os atendimentos especializados, em cada país, enriquecendo, assim, a análise pretendida. Primeiramente, apresentamos o público-alvo de Portugal, exposto em seu documento de código “B” (Decreto-Lei nº 3/2008), art 1º, ponto 1:

alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (p. 155).

Esmiuçando-se tal perspetiva, em artigos posteriores do mesmo documento (art. 4º, pontos 1 a 4), Portugal cria grupos exatos para o atendimento especializado. São eles: alunos surdos, alunos cegos e com baixa visão, alunos com perturbações do espectro do autismo e alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Ao expormos o público-alvo do atendimento especializado, no Brasil, previstos nos documentos de código “A” (Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da

Educação Inclusiva), inciso V, parágrafo 8 e o “C” (Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009), art. 4º, poderemos encontrar algumas similitudes e alguns antagonismos:

Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, art. 4º).

A primeira análise oportunizada e já referida, no capítulo 2 do presente trabalho, é a restrição impetrada por Portugal aos destinatários desses atendimentos. Concordamos com Correia (2008b), que ratifica a exclusão provocada por tal legislação, ao deixar de fora, segundo este autor, mais de 90% desses alunos com NEEs permanentes. A saber, compõem esse grupo excluído, alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, destacando-se, a dislexia, disgrafia, discalculia, dispraxia e as dificuldades de aprendizagens não verbais, todas elas condições perpétuas, sendo portanto, permanentes. Ademais, coloca também à margem dos atendimentos, alunos com problemas intelectuais (deficiência mental), com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por déficit de atenção/hiperatividade (conhecido como TDAH), sendo estas, igualmente, permanentes (Correia, 2008b). Esta discussão se perpetra, portanto, nessa perspectiva de permanência, de situações intrínsecas e vitalícias. Se aditarmos a ela as necessidades educativas especiais temporárias, ou seja, aquelas decorrentes de problemas sociais e emocionais pontuais, por exemplo, a mesma ganha proporções mais profundas e complexas.

Relativamente ao Brasil, o grupo destinatário dos atendimentos apresenta-se de forma um pouco mais abrangente, como podemos verificar no excerto acima. Assemelha-se ao documento português que também não referencia os alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, dislexia e todas do gênero, além do TDAH, ao mesmo tempo em que se destoa, ao abarcar os alunos com altas habilidades/superdotação, não

mencionados em momento algum pela legislação portuguesa. Esta importante divergência será, oportunamente, abordada mais adiante.

Dando continuidade às ramificações, versamos, agora, acerca dos “Locais de atendimento/oferta (em escolas regulares ou em escolas especiais)”, com o intuito de conhecermos as garantias dos locais onde os alunos com NEEs são atendidos. Neste item, Portugal e Brasil apresentam consonância integral, ao garantirem, de acordo com as condições do aluno, ora o atendimento em escola regular, ora em escola especial. Vejamos o discurso do documento português de código “4” (Lei de Bases do Sistema Educativo), art. 18º, ponto 1, em relação às escolas regulares: “a Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados”. Agora, analisemos o texto do documento brasileiro de código “1” (Constituição da República Federativa do Brasil), art. 208, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Evidencia-se nos dois documentos a existência da ideia do atendimento ser realizado preferencialmente nas classes regulares. Isto significa que nem sempre tal premissa é passível de se concretizar, tendo em vista os graus de limitação e/ou dificuldades de alguns alunos, surgindo daí a necessidade de que este atendimento seja feito em instituições especializadas. É exatamente o que os documentos de ambos os países apontam, ora ressaltando, como no documento português, código “4” (Lei de Bases do Sistema Educativo), art. 18º, ponto 2, que o atendimento decorrerá nessas instituições quando comprovadamente o tipo e grau de deficiência o exigir e, ora o indicando em função das condições específicas do aluno, não sendo possível sua inclusão nas classes comuns, conforme prevê o documento brasileiro de código “3” (Lei de Diretrizes e Bases), art. 58, § 2º. As duas formas de discurso engendram, portanto, as mesmas diretrizes, fazendo Brasil e Portugal se coadunarem neste item.

Avançando nas ramificações, apresentamos os “Itens previstos na sua organização”, que se descreve pelos aspetos organizacionais acerca do funcionamento dos atendimentos especializados e tão cruciais ao seu êxito. Em relação a Portugal, o documento de código “B” (Decreto-Lei nº 3/2008), no art. 16º, ponto 2 e no art. 29º, ponto 1, prevê medidas educativas conducentes aos atendimentos especializados, a saber: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula;

adequações no processo de avaliação; currículo específico individual e tecnologias de apoio. Ademais, prevê atividades de serviço não docente, desempenhadas por profissionais com formação adequada, como terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Alinhando-se a essas garantias, o documento brasileiro de código “A” (Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva), no inciso VI, parágrafo 12, aponta para, no caminho dos serviços não docentes de Portugal, a disponibilização de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades, especialmente, de higiene, alimentação, locomoção. Percebemos equivalência, portanto, na garantia dos intérpretes de LGP, no caso português, e de Libras, no caso do Brasil. Outro documento deste último país (Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 – código “C” – , art. 10º) sinaliza a provisão de alguns itens, tais como: sala de recursos multifuncionais, com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e aparelhamento específico; matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular; cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE, com a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, adaptando-se, para tal, recursos e atividades; professores para a docência do AEE; os serviços não docentes já referidos anteriormente e redes de apoio promotoras de desenvolvimento profissional, que maximizem o AEE. Este último item nos parece pleonástico e difuso, tornando sua aplicabilidade distante ou, no mínimo, confusa. Mas em linhas gerais, o discurso deste último documento se assemelha em alguns pontos ao primeiro documento de Portugal citado. Seriam, portanto, as questões relacionadas ao plano individual dos alunos, à matrícula e ao currículo adequado às necessidades individuais.

Aproximando-se do fim das análises ramificadas concebemos o item “Elaboração e execução dos planos de atendimento”, para que saibamos quem elabora e executa esses planos e como isso se processa, configurando, dessa forma, um adendo pertinente ao estudo. A legislação portuguesa inclui na elaboração do plano do programa educativo individual, em seu documento de código “B” (Decreto-Lei nº 3/2008), art. 10º, pontos 1, 2 e 3, a participação conjunta e obrigatória do docente do grupo ou turma (ou diretor de turma, nos ciclos mais avançados), docente da Educação Especial, encarregados de

educação (pais ou responsáveis), quando se faça necessária, serviços de saúde e psicologia, por exemplo, e no caso dos alunos surdos com ensino bilíngue, um docente surdo de LGP. Já o documento brasileiro de código “C” (Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009), art. 9º, prevê a participação dos professores atuantes na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, articuladamente aos demais professores do ensino regular, famílias e outros setores necessários ao atendimento, como a saúde e assistência social. De tal sorte, depreendemos a total equivalência dos documentos de ambos os países que, acertadamente, incluem nos planos em questão os principais agentes intervenientes do processo educativo desse alunado.

E, finalizando as ramificações da subcategoria em pauta, idealizamos a “Intervenção Precoce”, por ser de extrema importância, já que demonstra um cariz antecipador e atenuante de questões associadas aos NEEs. Iniciamos, então, por Portugal que a refere, sem aprofundamentos, nos documentos de código “4” (Lei de Bases do Sistema Educativo), art. 5º, ponto 1 e art. 18º, ponto 8, além do “B” (Decreto-Lei nº 3/2008), no art. 27º, ponto 2, letras “b” e “c”. Sem proferir o termo em questão, todavia desvelando seu sentido, o primeiro prevê a despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades, promovendo uma melhor orientação e encaminhamento da criança, além da promoção de ações que oportunizem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência. O segundo documento, por sua vez, aponta como objetivos dos agrupamentos de escolas de referência, o reforço de equipas técnicas voltadas à intervenção precoce na infância e a garantia da prestação desses serviços. Já o documento brasileiro versa sobre a questão em apenas um documento (Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva – código “A” –, inciso VI, parágrafo 5), preconizando que do nascimento aos três anos de idade, o AEE, em interface com os setores da saúde e da assistência social, se configura através de serviços de estimulação precoce, com vistas à otimização do processo de desenvolvimento das crianças. Embora, abstendo-se da utilização do termo, consideramos que a premissa acima revela, muito timidamente, o sentido da ramificação criada. Entretanto, apesar de fazê-lo, deixa uma lacuna na legislação por não esmiuçá-lo, de maneira a deixá-lo mais transparente. A legislação portuguesa é um pouco mais clara nesse sentido e fornece mais garantias à intervenção precoce.

Dando continuidade às subcategorias da categoria 2.2, apresentamos, agora, o “Prosseguimento dos estudos”, que consiste na continuidade dos estudos dos educandos

com NEEs aos níveis mais elevados do ensino. Neste item, o Brasil vai de encontro à predominância já observada neste estudo, quanto ao detalhamento e abrangência dos assuntos pelos documentos portugueses. Sendo assim, é, desta vez, a legislação brasileira que aborda em três documentos (códigos "1", "3" e "A"), de forma mais maciça, a garantia e promoção desse alunado quanto à continuidade dos estudos. Primeiramente, o Brasil o faz, de maneira genérica, em sua Constituição e na Lei Fundamental do Sistema Educativo (inclusive com o discurso exatamente igual), ao assegurar o acesso aos níveis mais elevados do ensino, conforme a capacidade de cada um. Isto nos reporta, portanto, à inclusão dos alunos com NEEs. E em seguida, as referências acerca do tema são apontadas no documento específico "A" (Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva), com a mesma garantia citada acima, sendo aditada, ainda, a questão da Educação Especial na educação superior, onde é preconizada a promoção ao acesso, permanência e participação dos alunos, com a organização de recursos e serviços que fomentem acessibilidade em todos os sentidos. O documento específico português de código "D" (Lei nº 21/2008 de 12 de maio), por sua vez, não prolonga a temática, fazendo apenas uma simples inferência, em termos de objetivação, em seu art. 1º, ponto 2:

2. A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

Não obstante a esta diferença na abordagem, podemos dizer que os dois países não olvidaram a necessidade de se admitir a possibilidade de continuação dos estudos desses jovens alunos, embora o Brasil o tenha feito com mais espaço e clareza e, por conseguinte, com maiores chances de anuência e aplicabilidade por parte dos sistemas de ensino.

Ainda na mesma direção, elegemos a "Acessibilidade" como outra subdivisão, no intuito de sabermos quais as garantias de acessibilidade (física, informacional e etc.) que os dois países oferecem aos educandos com NEEs. Através de uma leitura atenta, podemos identificar apenas uma contemplação do tema no documento português de código "4": "Na concepção dos edifícios e na escolha dos equipamentos devem ter tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes" (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, art. 39º, ponto 4). Embora, o mesmo não utilize a palavra "acessibilidade", julgamos se tratar de uma passagem que latentemente a considere, diferentemente dos documentos brasileiros

que, ainda na ideia de excepcionalidade na abrangência das temáticas, abordam com mais afinco e maior generalidade do termo "acessibilidade", ao preconizarem-na também em relação aos transportes, comunicação e informação, alargando, assim, a ideia de acessibilidade unicamente voltada a questões urbanísticas, arquitetônicas e de aparelhamento especial.

Partimos, agora, para a subdivisão "Participação da família", para entendermos como Portugal e Brasil referenciam o direito à participação da família nos assuntos relativos à Educação Especial de seus NEEs. Voltando à especificidade e abrangência características dos documentos portugueses, apontamos a garantia que o documento de código "B" (Decreto-Lei nº 3/2008), em seu art. 3º, ponto 1, oferece aos pais ou encarregados de educação quanto à participação activa em tudo que se relacione ao processo educativo de seus filhos, amparados pela Educação Especial. Ainda neste artigo, mas agora no ponto 3, o documento referencia a não concordância dos responsáveis em relação a algum aspeto do processo de ensino e aprendizagem e, em decorrência disso, a possibilidade de se recorrer, fundamentando seus posicionamentos, aos órgãos competentes do ME. O Brasil, em contrapartida, apenas, garante em seu documento de código "A" (Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva), inciso IV, parágrafo 1, a participação da família, abarcando ainda a da comunidade. Desta feita, depreende-se a existência da garantia do assunto em questão, pelos dois países, apenas com um adendo pontual no documento português, contudo não revelador de problemáticas e reflexões mais profundas.

Finalizando estas subdivisões, temos a "Educação Especial na vida pós-escolar", consistindo nas garantias que os dois países em questão oferecem aos educandos com NEEs, no que tange à preparação e a oferta de oportunidades para uma vida pós-escolar. Diante desta temática, os dois países apresentam convergência de ideias e preconizam, basicamente, os mesmos interesses deste alunado. Portugal o faz, especificamente, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (cód. 4), em seu art. 18º, ponto 3, que garante a integração profissional do deficiente e, genericamente, também neste documento, art. 19º, ponto 3, ao referenciar que a formação profissional deve estruturar-se segundo um modelo flexível, capaz de integrar alunos com níveis de formação e características diferenciadas, incluindo-se, assim, os alunos com NEEs. Ainda nesse sentido, institui no documento de código "B" (Decreto-Lei nº 3/2008), art. 14º, pontos 1 e 3, um plano individual de

transição, com vistas a promover a transição para a vida pós-escolar e para o exercício de uma atividade profissional, além do fomento à capacitação para uma melhor inserção familiar e comunitária. No documento de código “D” (Lei nº 21/2008 de 12 de maio), art. 30º (letras f, g, h, i), Portugal agrega estas premissas já citadas à preparação para integração em centros de emprego apoiado e em centros de atividades ocupacionais. Já os documentos brasileiros de código “A” (Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva), inciso VI, parágrafo 6 e o de código “3” (Lei de Diretrizes e Bases), art. 59, inciso IV, asseguram Educação Especial para o trabalho, visando conforme os documentos portugueses uma efetiva integração familiar e na sociedade, sendo aditada a articulação com os órgãos oficiais competentes para os casos em que o indivíduo não apresente condições para inserção no mercado de trabalho competitivo e para aqueles que apresentem habilidades artísticas, intelectuais ou psicomotoras superiores.

4.3. Categoria 3: Financiamento da Educação Especial

Esta categoria se faz necessária, em virtude da limitação imposta pelo Plano Orçamentário dos países, como citado no capítulo 2, podendo, muitas vezes, vir a prejudicar a implementação da Educação Especial, que, portanto, não apresenta seus arcabouços financeiros geridos apenas pelos documentos normativos em questão. Todavia, apesar de sua importância, a legislação portuguesa remete, no documento de código “D” (Lei nº 21/2008 de 12 de maio), art. 4º, ponto 10, as condições de funcionamento e financiamento das instituições da modalidade a portarias. Dessa forma, nos é impedida qualquer tipo de inferência em relação à temática na esfera portuguesa. Indo de encontro a esta medida, o Brasil, que, por lei, não pode instituir questões financeiras através de portaria, em seu documento de código “C” (Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009), em seu art. 8º, prevê, de acordo com o Decreto nº 6.571/08, que os alunos com NEEs matriculados na classe regular pública, com matrícula concomitante no AEE, serão contabilizados duplamente, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No entanto, infelizmente, tal medida, amparada pela lacuna nos critérios de identificação deste alunado, permite que este processo seja refém da conveniência político-financeira dos poderes

públicos (Petição Pública, 2011), que conforme seus interesses arranjam e/ou rearranjam esses números. Percebemos, assim, uma brecha grave dos legisladores, ao admitirem, dado o discurso do documento, falhas e dissimulações.

Ressalte-se que, em virtude da nossa limitação enquanto educadoras e do abismo que nos separa dos conhecimentos judiciários e legislativos, não podemos referir, nesta ocasião, se a definição de condições financeiras por portarias, em Portugal, agrega prejuízos a sua aplicabilidade.

Tendo esta categoria uma única subcategoria, nomeadamente, “Apoio a instituições privadas”, que busca entender o papel estrutural financeiro a essas instituições no apoio à Educação Especial, aproximamo-nos do fim de sua curta análise. Portugal, em seu documento de código “D” (Lei nº 21/2008 de 12 de maio), art. 4º, ponto 9, mantém a mesma posição acima: “As condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais em instituições do ensino particular de Educação Especial ou cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, bem como os apoios financeiros a conceder, são definidos por portaria”. Mais uma vez, nos é furtada a possibilidade de analisarmos tal problemática.

Relativamente ao Brasil, o documento de código “3” (Lei de Diretrizes e Bases), art. 60, prevê que o apoio técnico e financeiro do poder público depende de critérios de caracterização, estabelecidos pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial. Trata-se de mais uma lacuna da legislação que permite juízos críticos extremamente subjetivos e apócrifos, instituídos ao bel-prazer de indivíduos detentores de tais poderes, sendo lhes garantidos, dessa forma, recursos financeiros sobrevivendo dos cofres públicos. Partindo desta premissa, Teixeira (2010) nos lança um questionamento, ainda sem elucidação, com o qual concordamos: “*quais foram os argumentos que levaram os legisladores a reforçar a importância das referidas instituições no atendimento das pessoas com necessidades especiais?*” (p. 173). O que se sabe, também segundo Teixeira (2010), é que reputadas referências da educação inclusiva brasileira, antes contrárias ao movimento de institucionalização da Educação Especial, agora permeiam caminhos impulsionadores da mesma.

4.4. Categoria 4: Formação de professores

Esta categoria foi criada, uma vez que configura factor primordial à consecução de uma Educação Especial de qualidade. Sem formação específica ou mesmo que generalista, mas atenta a essa especificidade, o trabalho dos profissionais é, por vezes, esvaziado.

Começamos, então, referindo que Portugal, em seu documento de código “4” (Lei de Bases do Sistema Educativo), art. 33º, ponto 1, aponta o seguinte:

Adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio.

Destarte, percebemos a provisão deste artigo para um cariz genérico, sem pontuar especializações em deficiências específicas. Denotando consonância entre os dois países, esta premissa também é seguida pelos documentos brasileiros que asseguram aos educandos com NEEs, por exemplo, no documento de código “3” (Lei de Diretrizes e Bases), art. 59, inciso III, professores com especialização adequada e específica, para atuar no AEE, assim como professores das turmas regulares capacitados para a integração desses alunos. Em outro documento, código “A” (Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva), inciso IV, parágrafo 1, há também a previsão de formação para os demais profissionais da educação, para a inclusão escolar. Este adendo abarca, portanto, diretores, coordenadores, inspetores, orientadores educacionais, entre outros. Ainda no documento de código “A”, desta vez, no inciso VI, parágrafo 14, um complemento chama a atenção:

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Este excerto versa, basicamente, sobre uma formação ampla, capaz de envolver, inclusive, conhecimentos de gestão educacional, afastando-se, neste ponto, da legislação portuguesa. Prosseguindo em nossa análise, o documento brasileiro de código “C”

(Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009), art. 13 aborda, de maneira um pouco redundante e repetitiva¹⁹, atribuições do professor do AEE. Refere, nesse caso, os professores especialistas, sem, contudo, especificar especializações dirigidas a certas NEEs, orientando-se, portanto, para uma atuação em todas as áreas.

Ressalte-se que Portugal prevê, igualmente, artigos tangentes à formação de professores especialistas, todavia em carácter específico, isto é, direcionado a certos grupos com NEEs. Contudo, por se tratar de um aspeto divergente dos documentos brasileiros e embebido por especificidades, optamos por apresentá-los a seguir, onde decidimos contemplar perspectivas mais específicas e isoladas de cada país.

4.5. Divergências reveladas na contrapartida do estudo

Adentraremos, agora, a uma espécie de adendo à análise feita acima, tendo em vista as muitas questões específicas e isoladas emergidas neste estudo. Apesar de não terem sido vistas nesta primeira parte do percurso analítico, as mesmas podem conter o mesmo valor contributivo, porém, em alguns casos, em uma perspectiva oposta a das aproximações. São, nesse sentido, questões que remetem a aspetos divergentes entre Portugal e Brasil (consideradas num e não noutra), onde poderemos encontrar, igualmente, subsídios relevantes à análise em uma conjuntura geral.

Cabe sublinhar, porém, antes de iniciarmos tal proposta, que apesar de serem questões isoladas e de serem apresentadas em momentos diferentes, a análise de um país estará, sempre, permeando a análise do outro, possibilitando inúmeras inferências em contextos comparativos, com nuances de divergência. O trabalho analítico pretendido forma teias que se interligam, sendo estas, portanto, suscetíveis a um olhar, além de sempre específico, é claro, harmonizador, no sentido de complementação de ideias, propostas e saberes.

Nessa direção, compete apontarmos a especificidade dos alunos surdos, presente nos discursos dos documentos dos dois países, que julgamos não ser válida na análise tangente

¹⁹ Por exemplo, itens II e IV. O primeiro aponta: elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; enquanto o último diz: 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. A partir do primeiro já se depreende a ideia de funcionalidade, aplicabilidade e acessibilidade, uma vez que para se avaliar tais questões, é preciso acompanhá-las.

às aproximações, em virtude de se tratar da especificação de apenas um dos grupos com NEEs. Sendo assim, referimos, neste momento, a particularidade em questão.

Portugal, em seu Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 (cód. B), dedica o art. 23º, inteiramente ao atendimento especializado aos alunos surdos e o Brasil, nos parágrafos 9 e 10 do texto do inciso VI, da Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (cód. A), também o faz. Contudo, um aspeto em comum chama a atenção. Observando-se os pontos 12 e 13 do referido artigo e o parágrafo 9 do documento brasileiro citado, podemos alcançar algumas conclusões.

12 - As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré -escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 - Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar. (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008, art. 23º, pontos 12 e 13, p. 160)

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva, 2008, inciso VI, p. 11)

Nos excertos acima é possível constatar, em ambos os documentos, a orientação para um ensino paralelo dos alunos surdos e, assim, um retrato da crítica que Correia (2008a) faz ao Decreto de Portugal, podendo ser, neste caso, extensiva ao documento brasileiro. Diz respeito ao facto de se colocar a Educação Especial como um sistema paralelo ao ensino regular, na medida em que preconizam o agrupamento de alunos surdos com outros alunos surdos.

Ainda nessa linha, como complemento, um facto merece atenção, embora não seja referenciado nos documentos normativos brasileiros eleitos para este estudo. Contudo, por ser contemplado pelo art. 2º, pontos 2 e 3 do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de Portugal (cód. B) e, sobretudo, por configurar aspeto basilar à implementação das políticas

públicas de Educação Especial, julgamos pertinente a apresentação de itens respeitantes à matrícula compulsória nas escolas regulares.

No caso do Brasil, a mesma se encontra referenciada no documento: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 – art. 24, inciso I:

Art.24.Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

Já Portugal, aponta:

2 - Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim -de -infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças. (Decreto-Lei nº 3/2008, art. 2º, pontos 2 e 3, p. 155)

Ressalva-se, portanto, que Brasil e Portugal estão, guardadas as diferenças na redação e no detalhamento do texto, em conformidade neste aspeto, seguindo dessa forma, recomendações internacionais que apontam para a anuência e aplicabilidade desta diretriz.

Dando continuidade à proposta desta parte da análise, pudemos observar que a legislação referente à Educação Especial em Portugal apresenta, mais do que no Brasil, muitas nuances e especificações, sendo, portanto, imprescindível ressaltar que este trabalho não pretendeu esgotá-las, uma vez que não as contemplou em sua completude, nem as analisou. Um trabalho que o fizesse precisaria ter como foco central os documentos normativos portugueses e o mergulho em profundas análises. Contudo, este facto não impede e nem afasta a possibilidade (e assim o fizemos) de referenciar algumas especificações, julgadas por nós como mais significativas e, de alguma forma, agregadoras de reflexões profícuas.

Começamos, então, pela especificidade dos atendimentos especializados aos NEEs, previstos no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 (cód. B), que aponta, no art. 4º, pontos 2 e 3, quatro modalidades de atendimento especializado (que serão discriminadas pormenorizadamente em um artigo posterior), específicas a algumas deficiências:

2 - Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

- a) Escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos;
- b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 - Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. (p. 155 e 156)

Tal panorama vai ao encontro da constatação, supracitada, de que Portugal apresenta muitas especificações em seus documentos. Comparativamente ao Brasil, o detalhamento em foco cria algumas divergências entre os dois países, já que a legislação brasileira não cria uma separação/delimitação dos atendimentos realizados, nos documentos analisados neste estudo²⁰. Como já vimos, há um atendimento educacional especializado generalista, capaz (em tese) de se adaptar às necessidades educativas especiais demandadas.

Seguindo na perspectiva de especificação de Portugal e ensejando-se da abordagem acima, referimos, agora, sua particularidade quanto ao discurso relativo à formação dos professores, que vai ao encontro da especificidade dos atendimentos especializados. A maior parte das referências à formação é feita, no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 (cód. B), sempre, sob a ótica de cada um dos quatro atendimentos oferecidos naquele país. Aparecem, portanto, nos artigos 23º, 24º, 25º e 26º, todos eles respeitantes às modalidades supracitadas, além do artigo 28º, ponto 3, que menciona uma especificidade da educação de surdos. Esse atrelamento da formação dos professores às modalidades específicas de atendimento nos furta a uma crítica contundente e isolada desta temática, ficando a mesma para a restrição e pormenorização de apenas quatro atendimentos especializados. Daí que surgem algumas indagações: *e as outras limitações e/ou NEEs?*

²⁰ O decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 flexibiliza esses atendimentos, mas prossegue versando em linhas generalistas.

Ficam à margem deste processo educativo, transformando o que deveria ser inclusão em exclusão?

4.5.1. Nuances específicas dos documentos portugueses

Partimos, agora, para questões portuguesas propriamente mais isoladas, mas não menos importantes para o processo analítico. Iniciamos pela abordagem que Portugal faz acerca do direito à diferença. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº 46/86) (cód. 4), art. 3º, letra “d” apresenta o seguinte texto: “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;”.

Desta feita, pontuamos que o discurso em questão não se direciona especificamente à Educação Especial, apresentando, todavia, um carácter inclusivo, que por sua vez nos remete a aspetos desta modalidade de educação. Nesse sentido, lembramos-nos de Garcia (2008) e Plescth (2009), que sinalizam que a utilização de *slogans*, às vezes, vagos em prol da “diversidade ou heterogeneidade humana” e do “respeito às diferenças” “esvazia a compreensão sobre o que é viver com algum tipo de deficiência, tende a confundir ‘diferença’ com ‘desigualdade’, e, dessa forma, acaba anulando a diferença entre as pessoas” (Plescth, 2009, pp. 58-59). Na visão de Garcia (2008), são discursos que não passam de estratégias políticas, já que denotam uma maior possibilidade de participação de diferentes grupos sociais, provocando uma falsa impressão de igualdade e, dessa forma, colaborando para a permanência ou aumento da desigualdade económica ao se reduzirem suas críticas. Não referendamos que o discurso em pauta tenha tido esta intenção, mas julgamos válida a ressalva em não fazer desse tipo de discurso, continuamente, um clichê.

Avançamos em nossa análise e chegamos às referências que Portugal faz, nos documentos de códigos “4” (Lei de Bases do Sistema Educativo), art. 17º, ponto 3 e o “D” (Lei nº 21/2008 de 12 de maio), art. 1º, ponto 2, acerca dos objetivos da Educação Especial, como modalidade de educação. Vejamos:

3. No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:
 - a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
 - b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
 - c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;

- d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
 - e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
 - f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
 - g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.
- (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, art. 17º, ponto 3)

Em síntese, a Lei nº 21/2008 (cód. D) aponta as premissas acima, constituindo, em consonância com o outro documento (cód.4), importante fonte da ideologia filosófica e teórica da Educação Especial. Os documentos brasileiros, aqui analisados, o fazem veladamente, de forma espalhada, tendo apenas explicitados os objetivos do AEE, conforme supramos, ou seja, não são revelados em sua generalidade, mas apenas em uma especificidade. Longe de serem vitais à consecução das políticas públicas de Educação Especial, julgamos que apontamentos de referenciação, como estes relacionados a objetivos e definições, são importantes, no mínimo, para o delineamento das mesmas.

Continuando no âmbito dos itens isolados, chegamos à questão da confidencialidade de toda e qualquer informação referente aos educandos com NEEs, expressa no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 (cód. B), art. 2º, pontos 5 e 6:

5 - Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 - Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior. (p. 155)

Tendo em vista tal aspeto, partilhamos da opinião de Correia (2008b), que o aponta como sendo positivo. Nos documentos brasileiros eleitos para a pesquisa não foram encontrados tal enfoque, todavia ele é igualmente assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ainda que na generalidade e com outro viés: o direito à privacidade e o respeito à intimidade, previstos no inciso V do art. 100.

Outro item sobre o qual o Brasil não versa, é o que Portugal chama de referenciação. Diríamos que se trata de um primeiro passo na busca por uma avaliação da situação do educando, sobre o qual recaem suspeitas da existência de NEEs. A partir do artigo 5º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 (cód. B), pontos 1, 2 e 3, podemos entendê-la melhor:

1 - A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 - A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 - A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação. (p. 156)

Nessa direção, um processo de avaliação muito bem especificado (em uma primeira etapa) também se faz presente no documento português respeitante aos atendimentos especializados, nomeadamente o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 (cód. B), art. 6º, ponto 1. Vejamos:

1 - Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica. (p. 156)

Nota-se que após a referenciação, uma série de solicitações é feita ao departamento de Educação Especial, na busca de uma diretriz, um delineamento que oriente a uma melhor aplicação dos atendimentos especializados.

Ainda com foco na avaliação, falamos, agora, da polêmica utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS), expressa no art. 6º, pontos 3, 5 e 6 da Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio – Alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 (cód. D) . Conforme já mencionado neste trabalho, Portugal usa a CIF como referência na

avaliação, na classificação dos alunos com NEEs e na elaboração do programa educativo individual (próximo ponto a ser abordado), facto que recebe severas críticas por parte de estudiosos da questão, entre eles Correia (2008a), a partir do qual obtemos a maior parte dos fundamentos nesse sentido, além dos profissionais da Educação Especial. Igualmente na Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio que altera o Decreto-Lei nº 3/2008, o art. 31º-A é aditado e dispõe o seguinte discurso:

1 - No final de cada ano lectivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde.

2 - O relatório referido no número anterior deve avaliar igualmente os progressos dos alunos que, tendo sido avaliados por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, não foram encaminhados para as respostas no âmbito da educação especial.

3 - Na sequência dos relatórios produzidos ao abrigo dos n.os 1 e 2, deve ser promovida uma avaliação global sobre a pertinência e utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, no âmbito da avaliação das necessidades educativas especiais de crianças e jovens (Lei nº 21/2008 de 12 de Maio, art. 31º-A)

Nesta perspetiva de alteração, pensamos que o excerto sublinhado do ponto 3, ao referir sobre a possibilidade de uma avaliação acerca da pertinência e utilidade da CIF, pode já ser um reflexo das inúmeras críticas e ponderações ao seu uso, como por exemplo aponta Correia (2008b), ao considerá-lo totalmente desnecessário, “uma vez que o objetivo não é comparar as capacidades e necessidades dos alunos com NEE permanentes, mas responder individualmente às necessidades de cada um deles (cada caso é um caso) através da elaboração de um programa educativo individualizado (PEI)”²¹. Certamente, o Decreto-Lei em questão sofreu alterações em seu texto, embora pouco relevantes, em virtude de uma corrente fulcrada nesse pensamento que, inclusive, com a liderança de Correia, formulou petição pública online, pela sua revisão, com a participação de professores, técnicos, família e sociedade civil em geral.

Igualmente nessa direção, ressalta-se que apesar de tortuoso, Portugal apresenta um referencial destinado às avaliações de crianças com NEEs, ao passo que o Brasil, conforme

²¹ Disponível em:

<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsl=2&channelid=0>. Acessado em: ago. 2012.

exposto no capítulo 2, ainda não o possui, sendo, portanto, premente a existência de um referencial, onde, diferentemente daquele usado por Portugal, que privilegia o campo da saúde, esta área, juntamente a da educação, possam ser, sem que haja supressões, dialeticamente vinculadas por um único ideal: o melhor atendimento possível aos educandos com NEEs. Vale ressaltar, no entanto, que, relativamente ao Brasil, esta análise é pautada por diretrizes federais, que por sua vez permitem que os municípios implementem sistemas de avaliação específicos, como aconteceu, por exemplo, em São Paulo²², metrópole brasileira, reduto de ações pioneiras em setores variados.

Finalizando esta abordagem, trazemos ao cenário dos aspetos isolados dos documentos normativos portugueses, o Programa Educativo Individual, conhecido como PEI. O mesmo é detalhadamente explicitado em alguns artigos do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 (cód. B), a começar pelo art. 8º, pontos 1, 2 e 3 que o definem:

- 1 - O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.
- 2 - O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.
- 3 - O programa educativo individual integra o processo individual do aluno. (p. 156)

O art. 9º, nos pontos 1, 2 e 3 dá outras recomendações:

- 1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.
- 2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.
- 3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:
 - a) A identificação do aluno;
 - b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;

²² Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual (RAADI), elaborado pela Profª. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP/SP). Ver Pletsch, 2012.

- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar. (p. 157)

Esta especificação minuciosa conclui-se no art. 13º, que versa sobre revisões periódicas do PEI, sobre a obrigação de elaboração de relatórios ao final do ano lectivo e sobre o facto deste último explicitar a necessidade (ou não) de continuidade às adequações no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, cabe sublinhar a indissociabilidade do PEI às possíveis adequações no processo de ensino e aprendizagem, expressa no art. 12º, ponto 2, do Decreto-Lei em pauta, onde o mesmo constitui o único documento válido para tais fins.

Diante deste panorama, os documentos normativos brasileiros apresentam a proposta do plano educacional especializado. Contudo, não apontam diretrizes sobre como elaborar tal plano. Nesse sentido, nos parece que a advertência realizada pelo “Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva” (Petição Pública, 2011) é correta ao afirmar que faltam diretrizes claras sobre o atendimento individual dos estudantes. Ainda de acordo com este Manifesto, essa omissão desobriga os sistemas, escolas e profissionais da educação de suas responsabilidades. Apura-se, portanto, que a legislação brasileira não deixa evidente em suas diretrizes o processo de elaboração do plano educacional individualizado ou plano de AEE, como é chamado no documento.

Assim, apresentados os aspetos específicos e isolados mais significativos dos documentos portugueses, damos lugar, neste momento, àqueles do Brasil.

4.5.2. Nuances específicas dos documentos brasileiros

Primeiramente, discorreremos acerca da transversalidade, termo utilizado pelos documentos brasileiros de código “3” (Lei de Diretrizes e Bases), art. 58, § 3º e código “A” (Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva), inciso IV, parágrafo 1, que versam sobre o tema ao referirem que a oferta de Educação Especial inicia-se na faixa etária de zero a seis anos, período da educação infantil e se estende até a educação superior. Embora os documentos portugueses não utilizem esta terminologia, seus educandos com NEEs, não ficam desamparados pela legislação, pois começam a ser assistidos através da intervenção precoce, também no período da educação infantil, além de possuírem, igualmente, como já mencionado, direitos tangentes a uma Educação Especial pós-escolar e profissional, ressalvando-se, contudo, a não abrangência da educação superior nesta modalidade (nos documentos aqui analisados).

Avançando em nossa análise, apontamos o atendimento hospitalar ou domiciliar, contemplados em dois documentos brasileiros: Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (cód. C), art. 6º, onde a oferta desse atendimento, pelo respectivo sistema de ensino, é garantida; e Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (cód. A), inciso VI, parágrafo 13, onde é referido no âmbito da formação profissional dos professores, que deve abranger, igualmente, a possibilidade de atuação nessa modalidade de atendimento.

Assim, levamos em consideração o facto de, em alguns casos, a demanda do atendimento hospitalar ou domiciliar se dever a necessidades educativas especiais não intrínsecas e, possivelmente, passageiras e temporárias. Ora, se Portugal restringe a Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEECP), um atendimento de cunho provisório não poderia estar, de facto, preconizado em sua legislação. O que não significa um aspeto positivo, configurando, pelo contrário, uma lacuna que os documentos portugueses instauram na área.

Nessa direção, expomos a questão específica dos alunos com altas habilidades/superdotação, reportada na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (cód. C), art. 7º:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições

de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Ademais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (cód. 3) – art. 59, inciso II, os sistemas de ensino asseguram, aos educandos superdotados, aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar. Similarmente a este artigo, ainda na LDB, embora não haja a especificação em relação à superdotação, o art. 24, inciso V, letra “c”, oferece a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado, também nos remetendo, dessa forma, ao caso desse grupo de alunos. Igualmente, no art. 24, inciso V, agora na letra “b”, é encontrada a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. Para estes casos, há ainda outra alternativa que, variando de aluno para aluno, pode ser melhor ou não. Trata-se da terminalidade específica, questão também apresentada, isoladamente, pelo Brasil, no art. 59, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (cód. 3). Tal alternativa é prevista para os alunos com necessidades especiais que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em razão de suas deficiências.

Ao seguirmos na perspectiva da superdotação, julgamos extremamente pertinente pontuarmos a ausência da temática nos documentos portugueses, além de uma possível razão para tal: ao ter como referência basilar às avaliações de crianças com NEEs, um parâmetro como a CIF, cujos indicadores são incapacidades, Portugal não parece, realmente, querer abarcar em seus NEEs os superdotados, já que estes são caracterizados exatamente em sua contrapartida: capacidades aguçadas e acima da média.

Completando os aspetos isolados dos documentos normativos brasileiros apontamos aqueles, de cunho mais inclusivo e tangentes ao conceito de diversidade (afastando-se, neste momento, do âmbito da Educação Especial). Começamos pela educação dos índios (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – art. 210, § 2º; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – art. 32, inciso IV, § 3º e Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva, inciso VI, parágrafo 7) e da população rural (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – art. 28), que no primeiro caso, por razões óbvias não aparece nos documentos portugueses. Contudo, estes dois grupos nada mais são do que minorias (por vezes étnicas) e Portugal também as possui: população de zonas rurais, imigrantes do leste europeu e fazendo uma analogia ao caso específico dos índios, poderíamos citar os ciganos, que alargam os índices

populacionais portuguesas. Não obstante a isso, Portugal não faz, nos documentos normativos eleitos para esta pesquisa, referências a esses grupos.

Findando o presente capítulo, frisamos que artigos, itens e parágrafos de cunho mais burocráticos e organizacionais, com informações de prazos e de competência de serviços, por exemplo, não foram contemplados para esta análise, sendo somente aqueles conceituais, teóricos e filosóficos, por pensarmos ser os de maior valor contributivo para o estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: BRASIL E PORTUGAL... MUITO ALÉM DE UMA HISTÓRIA E DE UMA LÍNGUA EM COMUM?

Tendo em vista a proposta do presente trabalho, chegamos ao seu fim com a apreensão de que os discursos dos documentos normativos de Portugal e Brasil traçam, ainda que em largos passos e com equívocos, caminhos e tentativas conducentes a uma efetiva Educação Especial e Educação Inclusiva.

No entanto, antes de aprofundarmos nossas considerações finais, julgamos relevante a ressalva de que, nesta ocasião, não se pretendeu fazer uma análise direta dos sistemas educativos português e brasileiro, nas modalidades em questão. A mesma pautou-se, predominantemente, acerca do discurso dos documentos normativos, e o que fizemos, quanto possível, foi tentar analisar a eficiência de tais referendos, em termos práticos, à luz de alguns teóricos, debruçando-se, dessa forma, sobre a teoria transposta ao exercício da Educação Especial.

Nesse sentido, conforme este percurso de investigação pôde nos apresentar, começamos por apontar a existência de convergências em tais documentos, pautadas, sobretudo, nas diretrizes e tratados internacionais dos quais Brasil e Portugal são signatários e no facto de que ambos são Estados Democráticos de Direito, em busca de legitimação e consolidação de suas bases institucionais, na vivência de regimes pós-autoritários. Devemos considerar, todavia, que não obstante os discursos de ambos os governos serem democráticos e progressistas e se valerem dos valores morais e sociais, expressos em documentos basilares, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a anuência e a aplicabilidade de princípios democráticos e promotores da diversidade, não parecem acompanhar ainda o mesmo tom da retórica que o compõem.

No Brasil, especificamente, Pletsch (2009) nos revela “que há hoje uma certa hipertrofia da dimensão político-institucional, isto é, um arcabouço pró-inclusão bastante amplo — e até mesmo avançado, quando comparado a países desenvolvidos, como já apontamos — que, no entanto, não é devidamente posto em prática” (p. 73). Essa comparação aos países desenvolvidos, no que diz respeito a avanços normativos, pode, inclusive, abranger Portugal, que, como já vimos, desprivilegia aspetos importantes na

efetivação de sua Educação Especial ao restringir, por exemplo, os destinatários dos atendimentos especializados.

Em contrapartida, é a legislação portuguesa, relativamente à brasileira, que compila documentos normativos um pouco mais especificados e detalhados, fazendo com que seus temas sejam mais bem tratados, proporcionando uma melhor atuação do executivo e tornando, inclusive, mais facilitada a reivindicação de direitos, por parte dos cidadãos.

No entanto, ao pontuarmos tais perspectivas, não temos a intenção de sobrepor à relevância de um país sobre o outro, não desejando, com isso, referir que os documentos legais brasileiros se destacam em relação aos portugueses, ou vice-versa. O objetivo deste estudo envolveu a depuração de pontos de interseção, em uma concepção de similitude e de aproximação. Não ansiamos alavancar, portanto, as políticas públicas de Educação Especial de país algum, respeitando e atribuindo, igualmente, os valores contributivos de possíveis incongruências e nuances específicas.

Nessa direção, apontamos tais aspetos, no intuito de clarificarmos a existência de um não esgotamento de todas as problemáticas que movimentam esta investigação. Tratamos aqui de Educação Especial, um tema vasto, profundo, fulcrado em valores de direitos humanos, crucial e, portanto, revestido de uma enorme complexidade. São muitas as possibilidades de teias de interpretações e inferências, podendo algumas serem olvidadas, ou se mostrarem menos significativas, no processo de análise. Ademais, ressalte-se o facto de haver um *corpus* documental específico que, em alguns casos, não contemplou as discussões em pauta, não denotando, entretanto, que os temas em análise não estejam abrangidos em outros documentos vigentes no Brasil e em Portugal não eleitos para esta pesquisa.

Percorrendo, a partir de agora, concepções mais filosóficas do estudo, entendemos que ao desvelarmos discursos, muitas vezes, latentes, é possível que alarguemos a dimensão das propostas educativas encontradas, para além de questões específicas da Educação Especial. Isto denota a penetração de pressupostos morais e cívicos, diretamente relacionados aos direitos humanos, tendo em vista a diversidade humana e a especificidade de grupos sociais marginalizados.

Ainda, nessa perspectiva, evidencia-se a premência de afugentamento aos *slogans* em prol da “diversidade humana” e “respeito às diferenças”, do qual falamos, no capítulo anterior. Destarte, Santos (2003) nos refere que os grupos sociais e as pessoas possuem

direitos iguais e o direito de ser diferentes, sendo, contudo, necessário que tenhamos “o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (p. 56), pautando-se, assim, na “necessidade de se diferenciar para se igualar” (Teixeira, 2010, p. 166) e, por sua vez, fazendo com que a educação seja a melhor para cada um e não a mesma para todos.

De tal sorte, ainda que haja o juízo do papel e da relevância do arcabouço legal para a consecução das políticas públicas de Educação Especial nos sistemas educativos brasileiro e português, o mesmo não deve se constituir como primordial para a transformação das redes de ensino, uma vez que conforme, indicam Almeida e Teixeira (2011), “não se pode delegar às instâncias representativas das Leis, às vezes completamente descontextualizada de seu propósito, esse tipo de responsabilidade” (p. 10).

Consoante apontado no capítulo 2 deste trabalho, a participação da sociedade, enquanto conjunto de cidadãos de direitos e deveres, revela *locus* profícuo e crucial no poder de transformação de qualquer realidade que se queira alterar. Não se pode almejá-la apenas sob o teor normativo, mas, sim, nos atos individuais e coletivos dos integrantes da sociedade, que devem sempre estar imbuídos dos ideais de Ética e Justiça, com base nos princípios da isonomia e da dignidade da pessoa humana, concretizando, assim, os mandamentos legais e alcançando-se a plenitude da cidadania.

Rematamos as considerações finais, relatando a limitação, acompanhada da impossibilidade, em se trabalhar os dados obtidos, através de uma ferramenta tecnológica, nomeadamente o *software* webQDA. A falta de uma formação adequada para sua utilização, as atividades docentes e os obstáculos decorrentes da distância física e temporal entre pesquisador e orientador deflagraram este incômodo entrave. Gostaríamos, porém, de sublinhar que o estudo não perde, com isso, seu valor acadêmico, buscando atingir o seu objetivo, ainda que através de instrumento manual em seu procedimento metodológico.

Por fim, concebemos como análise conclusiva e como sugestão futura a contribuição oferecida de um país para o outro, levando em conta suas lacunas e potencialidades, em um sentido colaborativo, de parceria, inclusive, engendradas pela coincidência de estarmos num período em que se dá o “Ano do Brasil em Portugal” e o “Ano de Portugal no Brasil”, evento simbiótico, que fomenta um intercâmbio cultural, artístico, tecnológico, económico e científico, podendo envolver, este último, saberes e conhecimentos de experiências

acadêmicas, sedentas de utilidade na consecução de novas políticas públicas e, por conseguinte, na práxis educacional.

Ademais, podemos incentivar a concretização e a ampliação de parcerias com outros países lusófonos, tais como Moçambique e Cabo Verde, na direção do que ainda não foi conquistado, por eles, no âmbito de políticas públicas de Educação Especial. No caso do último país, cabe sublinhar a parceria já existente entre o governo cabo-verdiano e o Ministério da Educação do Brasil, que promove cursos de formação de professores em Educação Especial com especialistas renomados convidados de diferentes universidades. Ao representarem, dentro deste grupo, países com economias e desenvolvimento social mais consolidados, Portugal e Brasil revelam potencial agregador e enriquecedor na condução de premissas e práticas respeitantes à Educação Especial e à Educação Inclusiva.

Findamos, então, o trabalho alegando que, hoje, esses dois países em questão, convergem em uma variedade de aspetos, indo muito além, sim, de uma história e de uma língua em comum. A marca do “Ano de Portugal no Brasil”, denota claramente esta congruência, cada vez mais incentivada e acalorada pelos dois povos: “quem somos agora, como somos agora, para além da história, da língua, para além do futuro, celebramos a imensidão do presente. Brasil e Portugal, países modernos, dinâmicos, plurais.”²³

²³ Disponível em: <http://anodeportugalnobrasil.pt/o-ano/a-marca>. Acessado em: out. 2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.

ALMEIDA, D. B. & TEIXEIRA, R. A. G. (2011). *Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspetos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas*. IVEDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino.

ARAÚJO, H. C. G. (1987). Algumas teorias explicativas. In Área de Análise Social e Organizacional da Educação. *O Insucesso Escolar em Questão*. (pp.77-80). Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação, Universidade do Minho.

ARTILES, A. J. & KOZLESKI, E. B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts*, 351-358.

BARDIN, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. (pp. 26-36). Porto/Portugal: Porto Editora

BENAVENTE, A. e CORREIA, A. P. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

BENAVENTE, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português-Abordagens, Concepções e Políticas. *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*. (1) 1-40.

BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

BOURDIEU, P. (1998a). As contradições da herança. In P. Bourdieu, *Escritos de educação* (pp. 229-237). Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P. (1998b). *O Poder Simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil.

BRASIL (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL (1998). *Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.

BRASIL (1999). *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da

Pessoa Portador de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: mai. 2012.

BRASIL (2001). *Decreto 3956/01*. Brasília: MEC.

BRASIL (2006). *Direito à Educação*. Brasília: MEC

BRASIL (2007a). *Decreto nº 6.094/2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília.

BRASIL (2007b). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* – versão preliminar. Brasília, setembro de 2007.

BRASIL (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL (2009). *Legislação Escolar*. Brasília: MEC/Universidade de Brasília (UnB).

BRASIL (2012). *Censo Escolar da Educação Básica 2011* – Resumo Técnico. Brasília.

BUENO, J. G. S. (2004). *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.

BUENO, J. G. S. (2008). A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In C. Dechichi & L. C. da Silva (Orgs.), *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: Edufu.

CARVALHO, L. T. (2011). *Escola especial ou comum? Uma análise do processo de ressignificação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Monografia (Graduação em Pedagogia). Nova Iguaçu/RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

CELLARD, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.

Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011 – A qualificação dos portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

COELHO, C. M. (2010). *Educação na era da globalização: um roteiro cronológico (1945-2010)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CORREIA, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 125-142). Porto/Portugal: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto/Portugal: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2008b). *Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Opiniaio.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>. Acesso em: ago. 2012.

CORREIA, L. M. (2012, janeiro/junho). A Utilidade da CIF em Educação à luz do Decreto - Lei 3/2008: um estudo exploratório. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 34(12), 101-121.

COSTA, M. C. M. (2009). *A Educação Inclusiva em uma unidade do Colégio Pedro II: um estudo de caso*. Monografia (Graduação em Pedagogia) Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

DECLARAÇÃO DA ONU (2006). *Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com Deficiências*. Brasília.

ESTEBAN, S. M. P. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições*. Porto Alegre: Artmed.

FERREIRA, J. R. & GLAT, R. (2003). Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In D. B. Souza & L. C. M. Faria (Orgs.). *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*. (pp. 372-390). Rio de Janeiro: DP&A.

FLICK, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

FORMOSINHO, J. (1987a). A Educação informal da família. In Área de Análise Social e Organizacional da Educação. *O Insucesso Escolar em Questão*. (pp.17-22). Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação, Universidade do Minho.

FORMOSINHO, J. (1987b). A influência dos factores sociais. In Área de Análise Social e Organizacional da Educação. *O Insucesso Escolar em Questão*. (pp.23-27). Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação, Universidade do Minho.

FORMOSINHO, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 23-48.

GARCIA, R. M. C. (2008). Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In C. R. Baptista; K. R. M. Caiado & D. M. de Jesus. (Orgs.), *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. (pp. 11-24). Porto Alegre: Editora Mediação.

GIANGRECO, M., CARTER, E., DOYLE, M. B. & SUTER, J. (2010). Supporting students with disabilities in inclusive classrooms: Personnel and peers. In R. Rose (Ed.). *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education*. (pp. 247-265). New York: Routledge.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. L. (2002). Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, 24(14), 22-27.

GLAT, R. & FERNANDES, E.M. (2005). Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão*, 1(1), iii-iv.

GLAT, R., FONTES, R. S. & PLETSCHE, M. D. (2006). Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã*. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO Editora, 13-30.

GLAT, R. (2007). *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico aprovado com mérito pela FAPERJ, Rio de Janeiro, 55f.

GLAT, R. & BLANCO, L. M. V. (2007). A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In R. Glat (Org.), *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 15-35). Rio de Janeiro: Editora Sette Letras.

GODOY, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.

IZQUIERDO, T. M. R. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

LAPLANE, A. L. F. (2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. (pp. 21-48). São Paulo: Editora Autores Associados.

LAPLANE, A. L. F. (2006, outubro). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educ. Soc.*, Campinas, 27(96), 689-715.

LENZA, P. (2012). *Direito Constitucional Esquemático*. São Paulo: Saraiva. 16ª Ed.

MACEDO, P. C., CARVALHO, L. T. & PLETSCH, M. D. (2011). Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In M. D. Pletsch, & A. Damasceno. (Orgs.), *Educação Especial e Inclusão Escolar*. (pp. 35-45). Seropédica: Ed. Da UFRRJ.

MATOS, S. R. (2003). Educação, Cidadania e Exclusão à luz da Educação Especial – Retrato da Teoria e da Vivência. *Revista Nossos Meios RBC*, Dez., Artigo 2.

MAZZOTA, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

NEVES, J. L. (1996). Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1(3), São Paulo.

NOZU, W. S. C. & ARAUJO, D. A. C. (2010). (Re)pensando políticas e práticas da educação inclusiva. In: D. Araujo; E. Araujo (Orgs.), *Concepções e trajetórias sobre pesquisas em educação*. (pp. 165-184). Curitiba: CRV.

OLIVEIRA, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.

PATANÉ, R. S. (2008). *Escola e educação sexual: espaços e relações, dinâmicas e compreensões*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

PETERS, S. (2004). *Inclusive education: an EFA strategy for all children*. Washington, D.C.: The World Bank.

PETIÇÃO PÚBLICA (2011). *Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492>>. Acesso em: set. 2011.

PIMENTEL, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 179-195.

PLETSCH, M. (2009). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese de Doutorado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PLETSCH, M. D. (2010). *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro; Editoras NAU & EDUR.

PLETSCH, M. D. (2011). A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, 12(24), 39-55.

PLETSCH, M. D. (2012). *Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ*. Artigo aceito para publicação na Revista Ciências Humanas e Sociais.

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. (2012). *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado*. Artigo aceito para publicação na Revista Linhas Críticas da Unb, Brasília/DF.

ROAZZI, A. & ALMEIDA, L. S. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar? *Revista Portuguesa de Educação*. 1, 53-60.

RODRIGUES, D. (2001). A Educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 15-34). Porto/Portugal: Porto Editora.

RODRIGUES, D., & NOGUEIRA, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.

SANTOS, B. S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SCHNEIDER, D. (2003). Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In G. Velho (Org.). *Desvio e divergência – uma crítica da patologia social*. 8º ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

SILVA, J. A. (2012). *Curso de direito constitucional positivo*. Rio de Janeiro: Editora Malheiros. 35ª Ed.

TEIXEIRA, R. A. G. (2010). *Matemática Inclusiva? O processo ensino-aprendizagem de matemática no contexto da diversidade*. Tese de doutoramento. Goiás: Universidade Federal de Goiás.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE.

WARNOCK *et al.* (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

WEBGRAFIA

<http://www.abc.gov.br/?itemid=10235>, acessado em nov. 2010.

<http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=34&pid=18>, acessado em mar. 2011.

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>, acessado em jun. 2011

http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1483060&page=-1, acessado em jul. 2011

<http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492>, acessado em: set. 2011.

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE, acessado em jun. 2012.

<http://www.pordata.pt/Home>, acessado em jun. 2012.

<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>, acessado em ago. 2012.

http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=1817635&page=-1, acessado em ago. 2012.

http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1817650 , acessado em ago. 2012.

<http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=428497&tm=8&layout=121&visual=49>, acessado em ago. 2012.

<http://anodeportugalnobrasil.pt/o-ano/a-marca>, acessado em out. 2012.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa de 1976

(<http://dre.pt/comum/html/legis/crp.html>)

Lei de Bases do Sistema Educativo – n.º 46/86 de 14 de outubro.

(<http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>).

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

(<http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>)

Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio

(<http://portal.doc.ua.pt/baes/Decretolei21-2008.pdf>).

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

(<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/crfb.pdf>)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

(http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf)

Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva de 2008

(<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>)

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009

(http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)

Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999

(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990

(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)

Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011

(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)

Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais de 1998

(http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF)

ANEXO A – Quadro com excertos dos documentos eleitos de Brasil e Portugal

Legenda:



Categorias



Subcategorias



Subdivisões



Novas Subdivisões

PORTUGAL

BRASIL

CATEGORIA 1:
Democratização da educação

Subcategoria 1.1:

A educação como um direito

▪ CRP – Art. 73º, ponto 1:

1. Todos têm direito à educação e à cultura

▪ LBSE – Art. 2º, ponto 1:

1. Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República

▪ CRFB – Art. 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

▪ CRFB – Art. 205:

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

Subdivisão 1.1.1:

Igualdade de oportunidades (acesso e êxito para todos)

▪ CRP – Art. 73º, ponto 2:

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de

▪ CRFB – Art. 206, inciso I:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

▪ CRFB – Art. 214, inciso II:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de

tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

▪ CRP – Art. 74º, ponto 1 e 2:

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;

h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;

▪ LBSE – Art. 2º, ponto 2:

2. É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

▪ LBSE – Art. 7º:

o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

▪ LBSE – Art. 24º, ponto 1:

1. São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e

colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

II - universalização do atendimento escolar;

▪ LDB – Art. 3º, inciso I:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

sucesso escolar.

- LBSE – Art. 37º, ponto 2:
2. O planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação o e ensino a todas as crianças e jovens.

- Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (Alteração ao Decreto Lei n.º 3/2008) – Art. 1º, ponto 2:
2. A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

- Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 2º, ponto 1:
1. A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

CATEGORIA 2:
Educação Especial

Subcategoria 2.1:

Definição

▪ LBSE – Art. 17º, ponto 1:

1. A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

▪ LDB – Art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Subcategoria 2.2:

Direitos assegurados aos educandos com NEEs

Subdivisões da subcategoria 2.2:

2.2.1. Adequação ao desenvolvimento e aproveitamento do aluno:

▪ LBSE – Art. 7º:

j) Assegurar às crianças com necessidades educativas

▪ LDB – Art. 59, inciso I:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

▪ LBSE – Art. 18º, ponto 4:

4. A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

▪ Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 2º, ponto 4:

4. As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

▪ Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 4º, ponto 1:

1. As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

▪ Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (Alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008) – Art. 4º, ponto 6:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos organização específicos, para atender às suas necessidades;

▪ PNEE – Inciso VI – § 15:

“Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos.”

▪ PNEE – Inciso VI - § 11:

“A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspetos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.”

6. A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.

- Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 16º, pontos 1, 4 e 5:
 1. A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

5. O projecto educativo da escola deve conter:
b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

- Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 18º, pontos 2 e 5:
 2. As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir -se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só

sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

- Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 20º, pontos 1 e 2:
 1. As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.
 2. Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

2.2.2. Atendimentos Especializados (que serão subdivididos posteriormente)

2.2.3. Prosseguimentos dos estudos

- Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (Alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008) – Art. 1º, ponto 2:
 2. A educação especial tem por objectivos a inclusão

- CFRB – Art. 208, inciso V:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação

educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

artística, segundo a capacidade de cada um;

▪ LDB – Art. 4º, inciso V:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

▪ PNEE – Inciso IV - § 1:

“A Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;”

▪ PNEE – Inciso VI - § 8:

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

2.2.4. Acessibilidade

- LBSE – Art. 39º, ponto 4:

4. Na concepção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes.

- CRFB – Art. 227, § 1º, inciso II:

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

- (...) a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e todas as formas de discriminação.

- PNEE – Inciso IV - § 1:

“A Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;

- PNEE – Inciso VI - § 15:

“A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários– e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.”

- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 2º, parágrafo único:

Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

2.2.5. Participação da família:

- Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 2º, ponto 1:
1. A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

- Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 3º, pontos 1 e 3:
1. Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

- PNEE – Inciso IV - § 1:
“A Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:
- Participação da família e da comunidade;

3. Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

2.2.6. Educação Especial na vida pós-escolar:

▪ LBSE – Art. 18º, ponto 3:

3. São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.

▪ LBSE – Art. 19º, ponto 3:

3. A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados.

▪ Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 14º, pontos 1 e 3:

1. Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

▪ LDB – Art. 59, inciso IV:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

▪ PNEE – Inciso VI - § 6:

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

3. No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

- Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (Alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008) – Art. 1º, ponto 2:

2. A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

- Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (Alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008) – Art. 30º:

As escolas, os agrupamentos de escolas e as instituições de ensino especial devem desenvolver parcerias entre si e com outras instituições, designadamente centros de recursos especializados, visando os seguintes fins:

f) A transição para a vida pós-escolar;

g) A integração em programas de formação profissional;

h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;

i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;

Subdivisões do item 2.2.2 (Atendimentos Especializados):

- Definição/função

▪ Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 1º, ponto 1:
1. O presente decreto -lei define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

▪ PNEE – Inciso VI - § 2 e 3:

“O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.”

▪ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 2º:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e

estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

- Público-Alvo:

▪ Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 1º, ponto 1:
1. O presente decreto -lei define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

▪ PNEE – Inciso V - § 8:
“A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, académica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.”

▪ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 4º:
Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor,

comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

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

- Locais de atendimento/oferta:

- Em escolas regulares

▪ LBSE – Art. 18º, ponto 1:

1. A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.

▪ CRFB – Art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

▪ LDB – Art. 58 - § 1º:

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

▪ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 1º:

“(…) os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em

<p>- Em escolas especiais:</p>	<p>centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.</p> <p>▪ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 5º: <u>O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns,</u> podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.</p>
<p>▪ LBSE – Art. 18º, ponto 2: <u>2. A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do educando.</u></p> <p>▪ Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (Alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008) – Art. 4º, ponto 7: <u>7. Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referência e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial.</u></p> <p>▪ Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (Alteração ao Decreto-</p>	<p>▪ LDB – Art. 58 - § 2º: <u>O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.</u></p> <p>▪ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 1º: <u>“(…) os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.</u></p> <p>▪ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 5º: O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da</p>

<p>Lei n.º 3/2008) – Art. 4º-A, ponto 1: 1. <u>As instituições de educação especial têm por missão a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correcta integração, nouro estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração.</u></p>	<p>escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, <u>podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.</u></p>
<p>- Itens previstos na sua organização</p>	
<p>▪ Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 16º, ponto 2: 2. Constituem medidas educativas referidas no número anterior: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio.</p>	<p>▪ PNEE – Inciso VI - § 12: <u>“Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.”</u> ▪ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 10º: <u>O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:</u></p>

<p>▪ Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 29º, ponto 1: 1. <u>As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.</u></p>	<p><u>I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;</u> <u>II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;</u> <u>III – cronograma de atendimento aos alunos;</u> <u>IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;</u> <u>V – professores para o exercício da docência do AEE;</u> <u>VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;</u> <u>VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.</u></p>
<p>- Elaboração e execução dos planos dos atendimentos</p>	
<p>▪ Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 10º, pontos 1, 2 e 3: 1. Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, <u>o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho</u></p>	<p>▪ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 9º: <u>A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.</u></p>

<p>executivo.</p> <p>2. Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, <u>o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.</u></p> <p>3. <u>No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.</u></p>	
<p>- Intervenção Precoce</p>	
<p>▪ LBSE – Art. 5º, ponto 1: h) <u>Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.</u></p> <p>▪ LBSE – Art. 18º, ponto 8: 8. <u>Ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência.</u></p>	<p>▪ PNEE – Inciso VI - § 5: <u>“Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.”</u></p>

- Decreto-Lei – nº 3/2008 – Art. 27º, ponto 2:
2. Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:
 - b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
 - c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CATEGORIA 3: Financiamento da Educação Especial

- Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (Alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008) – Art. 4º, ponto 10:

10. As condições de funcionamento e financiamento das instituições de educação especial são definidas por portaria.

- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 8º:
Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;

d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Subcategoria 3.1:
Apoio de instituições privadas

- Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (Alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008) – Art. 4º, ponto 9:

9. As condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais em instituições do ensino particular de educação especial ou cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, bem como os apoios financeiros a conceder, são definidos por portaria.

- LDB – Art. 60:
Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

CATEGORIA 4:
Formação de professores

- LBSE – Art. 33º, ponto 1:

- LDB – Art. 59, inciso III:

1. Adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

▪ PNEE – Inciso IV - § 1:

“A Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

▪ PNEE – Inciso VI - § 13 e 14:

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

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

▪ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 12 e 13:

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

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.