



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Parecer nº 441/2002

Processo CEED nº 310/27.00/01.4

Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino.

INTRODUÇÃO

A implementação das normas que regem a educação nacional, na linha impressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, dá mais um passo com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que “*Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*”.

A edição dessas normas dá-se num momento de intenso debate – com fortes argumentos a favor e respeitáveis ponderações de cautela – sobre aquilo que se passou a denominar “*inclusão*” na escola dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esses argumentos erigem-se com base nas profundas mudanças por que passam as sociedades modernas, empenhadas na superação de conceitos e estereótipos – historicamente construídos e culturalmente validados – que estabelecem diferenças e determinam desigualdades entre pessoas. Assim, muitos desses argumentos são também ideologicamente matizados e, embora importantes no contexto de sociedades em movimento e transformação, precisam ser recebidos dando-lhes ponderada importância. De outro lado, argumentos baseados em recentes aquisições na área da aprendizagem, da neurolinguística, da epistemologia e da própria medicina e da psicologia, trazem um suporte teórico importante que merece atenção.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, coerentes com o momento histórico, e embebidas desse debate, elegem a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, como o caminho preferencial, admitindo formas alternativas de atendimento apenas quando essa inserção preferencial não for possível total ou parcialmente.

2. Este Conselho Estadual de Educação acompanha essa mesma opção, mas faz referência ao tema, nesta Introdução, para, desde logo, lançar duas premissas, sem as quais a pretendida inclusão não passará de discurso vazio e, pior, profundo prejuízo educacional, social e pessoal exatamente para aqueles que se pretende promover: os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em primeiro lugar, é preciso dizer com toda a ênfase que não existirá educação inclusiva pelo simples fato de as escolas passarem a matricular crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Somente haverá educação inclusiva, quando as escolas tiverem se tornado “escolas inclusivas”, como adiante se comenta.

É necessário deixar muito claro, também, que a inclusão não pode ser uma forma de tornar menos dispendiosa a escolarização. Incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas de escolarização regular não é uma política econômica, é uma política de educação e, como tal, implica inversão maior de recursos para qualificar as redes de ensino, impõe uma profunda

transformação nas concepções que presidem a formação dos professores e exige uma política de formação continuada dos professores já em exercício que seja capaz de produzir resultados.

Sem atendimento a essas premissas, a pretensão inclusão será apenas uma integração¹ ao meio escolar – que se deseja superar –, ou pior do que isso, um retrocesso até em relação ao pouco que se fazia até agora.

Em artigo² publicado por Leny Magalhães Mrech, Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, encontra-se uma listagem das implicações de uma política educacional de implantação de uma escola inclusiva que aqui se transcreve a título de ilustração do significado do alerta que esta Introdução deseja representar:

- 1 – desenvolvimento de políticas distritais de suporte às escolas inclusivas;
- 2 - certeza de condições adequadas de trabalho para a equipe técnica dedicada ao projeto;
- 3 - monitoração constante do projeto, com suporte técnico aos participantes, pessoal da escola e público em geral;
- 4 - assistência às escolas para a obtenção dos recursos necessários à implementação do projeto;
- 5 - aconselhamento aos membros da equipe para desenvolverem novos papéis para si mesmos e para os demais profissionais, no sentido de ampliar o escopo da educação inclusiva;
- 6 – auxílio na criação de novas formas de estruturação do processo de ensino-aprendizagem, direcionado às necessidades dos alunos;
- 7 - oferecimento de oportunidades de desenvolvimento aos membros participantes do projeto, por meio de grupos de estudos, cursos, etc.;
- 8 - fornecimento, aos professores da classe comum, de informações apropriadas a respeito das dificuldades da criança, dos seus processos de aprendizagem, do seu desenvolvimento social e individual;
- 9 – compreensão, por parte dos professores, da necessidade de ir além dos limites que as crianças se colocam, no sentido de levá-las a alcançar o máximo de suas potencialidades;
- 10 - em escolas onde os profissionais têm atuado de forma irresponsável, favorecimento de formas mais adequadas de trabalho. Algumas delas podem levar à punição dos procedimentos injustos;
- 11 – oferecimento, aos professores, de novas alternativas, no sentido da implementação de formas mais adequadas de trabalho”.

3. Anteriormente, a Lei nº 5.692/71 remetia aos Conselhos Estaduais de Educação a incumbência de fixar normas relativas ao tratamento especial que deveriam receber “os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Cumprindo esse mandato, este Conselho aprovou a Resolução nº 130, de 25 de novembro de 1977, que “Fixa normas para o tratamento especial a que se refere o artigo 9º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, e para a criação, autorização e reconhecimento de instituições e autorização de classes, para a educação especial”, acompanhada pelo Parecer nº 658/77, que “Estabelece diretrizes para a execução da Resolução CEE 130, de 25 de novembro de 1977, que fixa normas para o tratamento especial a que se refere o art. 9º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971”.

A atual LDBEN remete ao Conselho Nacional de Educação a competência de fixar diretrizes gerais. Aos órgãos normativos dos diversos sistemas de ensino foi cometida a incumbência de estabelecer critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e

¹ Ver CNE/CEB nº 02/2001:

“... b) *Integração Escolar* – Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.

c) *Inclusão* – Reestruturação do sistema educacional, ou seja, proposta de mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais.”

² MRECH, Leny Magalhães. *O que é Educação Inclusiva?*. INTEGRAÇÃO, Brasília, ano 8, n. 20, p. 38, 1998.

com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro por parte do Poder Público. Além disso, cabe-lhe estabelecer as normas para criação e credenciamento de estabelecimentos de ensino e autorização para funcionamento de cursos. Incidentalmente, e nos limites fixados nas Resoluções específicas que fixam Diretrizes Curriculares Nacionais, compete a este Conselho complementar aquelas normas.

4. Assim, este Parecer deter-se-á a examinar os seguintes pontos que servirão de base para a elaboração da Resolução correspondente:

- a) O Projeto Pedagógico da Escola Inclusiva
- b) Os Professores e sua Formação
- c) Alternativas de Atendimento
- d) Recursos Físicos e Didático-Pedagógicos
- e) Educação Especial: credenciamento de escolas e autorização para a oferta de curso
- f) Instituições Especializadas

ANÁLISE DA MATÉRIA

O Projeto Pedagógico da Escola Inclusiva

5. A Lei nº 9.394/96 pode ser denominada a lei da maioria da escola brasileira, por lhe ter conferido autoridade – e autonomia – para elaborar seu Projeto Pedagógico.

O Projeto Pedagógico, como processo coletivo de reflexão e elaboração de definições e conceitos relativos ao auto-entendimento da escola (à concepção de educação que presidirá o trabalho, à compreensão do papel que cabe à educação e à escola na sociedade), de estudo e questionamento da comunidade a que a escola serve, de estabelecimento de consensos a respeito da forma de realizar as tarefas, de opções relacionadas com os currículos que serão oferecidos aos alunos, de contratos de convivência entre os diversos agentes que se movem no espaço escolar, de estabelecimento de níveis de expectativas quanto a resultados, é o retrato da própria identidade da escola.

6. É no transcurso da elaboração desse Projeto Pedagógico que se confirma ou se nega a possibilidade do caráter inclusivo da escola, na medida em que as considerações a respeito da superação de estereótipos e preconceitos desempenham um papel capaz de fazer diferença nos rumos planejados e nas decisões tomadas. Essa diferença terá de ser perceptível, principalmente, na forma de erigir o processo ensino-aprendizagem e não apenas no campo administrativo ou de relações comunitárias (ou seja, no “marketing” institucional).

7. A escola que se define como “escola inclusiva” em seu Projeto Pedagógico assume tarefas adicionais.

Uma primeira decorrência é ser capaz de manter, integralmente – em toda extensão e a todo tempo – uma atitude de pesquisa. Pesquisa, como princípio pedagógico; pesquisa, como ação-reflexão sobre o fazer pedagógico; pesquisa, como fonte de atualização e aperfeiçoamento; enfim, pesquisa, como atitude de quem se sabe finito, imperfeito e incompleto, mas capaz de permanente superação dos próprios limites.

Uma segunda decorrência é ser capaz de uma compreensão radical de que seu espaço escolar é o espaço que engloba toda a comunidade. A escola inclusiva é, por isso mesmo, uma escola aberta

para fora, buscando complementação para a execução de tarefas em outras instituições e pronta para colocar-se à disposição para participar de projetos comunitários.

Como terceira decorrência, a escola inclusiva caracteriza-se pela qualidade educativa. Também a qualidade, conforme definida pela LDBEN, em termos de insumos mínimos capazes de dar sustentação ao trabalho (corpo docente qualificado, suficiente disponibilidade de carga horária docente, remuneração condigna, instalações físicas que contemplem todas as necessidades, equipamentos e material didático atualizado e em condições de uso, ...), mas, principalmente, a qualidade determinada pelo estabelecimento de relações entre as pessoas capazes de construir um ambiente de interação saudável.

Outra decorrência, não menos importante, é que a escola inclusiva, alcança a compreensão de que ela não é “inclusiva” por receber alunos com necessidades educacionais especiais, mas que ela é “inclusiva”, isso sim, por estar disposta a criar condições (pedagógicas, didáticas, ambientais, curriculares...) para acolher todo e qualquer aluno e acompanhá-lo em sua escolarização.

No contexto da caracterização da escola inclusiva é de lembrar, ainda, a necessidade de prover alternativas de escolarização para a criança desassistida: o órfão, o menor abandonado, a criança de rua. A Constituição é clara e incisiva ao determinar, em seu art. 227, *caput*:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. [grifo do relator]

Nesse particular, cabe ao Estado (entendido como Poder Público em sua acepção ampla), de forma ativa, levantar dados relativos à população jovem em situação de risco, através de censo educacional amplo, prover o acesso das crianças e adolescentes a formas de escolarização consentâneas com sua condição e assegurar sua permanência, mediante programas de acompanhamento eficientes e eficazes.

Os Professores e sua Formação

8. O tema da formação de professores é sempre crucial, quando se trata de averiguar a qualidade educativa que um sistema de ensino é capaz de prover. Uma sintonia mais acurada entre as agências formadoras de professores e as necessidades da escola básica ainda está por ser alcançada em nosso país. Na área da formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, isso é ainda mais verdadeiro: são poucas as instituições que formam os professores especializados e praticamente ausentes as que incluem a preocupação com a educação especial nos currículos dos cursos de formação de professores para a escola básica comum.

Apenas agora, com as novas Diretrizes Curriculares para o Curso Normal, incluiu-se, nesse nível de formação, a possibilidade de ênfase na educação especial. Mas isso ainda não basta, pois já no Curso Normal para as classes comuns deve estar presente uma parcela de informação e formação a respeito do atendimento de alunos com necessidades especiais e os Cursos Normais deverão dar solução a esse imperativo.

Se é difícil prover as classes comuns dos quatro anos iniciais do ensino fundamental de professores capazes de, com competência, receber alunos com necessidades educacionais especiais, tanto mais difícil, se não quase impossível, é prover as classes de 5ª série, em diante, de professores com essa característica, em razão do modelo de formação adotado nas Licenciaturas.

9. Caminhar, portanto, no sentido de construir, neste Estado, uma escola básica inclusiva, significa, em primeiríssimo lugar, um esforço gigantesco, a ser perseguido tenazmente, de preparação de recursos humanos. A preparação dos professores já em exercício é, sem dúvida, uma

responsabilidade das entidades mantenedoras das redes de escolas. A formação dos contingentes de futuros professores é uma responsabilidade a ser compartilhada entre o Estado, a comunidade e as agências formadoras.

De qualquer modo, é urgente a explicitação de uma política de formação de professores em bases diferentes das até agora costumeiras, mediante a priorização da área da formação específica para o magistério e a superação do “bacharelismo”. Essa tarefa não é e continuará, por muito tempo, não sendo fácil, em razão das determinantes culturais que a condicionam. Como observa Otavio Maldaner:

*“É da formação cultural das pessoas a idéia do que seja um professor sua forma de agir e de relacionar-se num processo intencional de ensinar algo a alguém. Dizemos, então, que o conceito ou idéia de professor do profissional professor está profundamente enraizada na vivência cultural de cada pessoa, mas, ao mesmo tempo, dizemos que esse é um conceito do cotidiano, portanto, um conceito que está distante do que se espera de um profissional encarregado da inserção cultural de cada indivíduo na sociedade contemporânea. Na formação específica para o magistério esse conceito não está conseguindo alcançar novos níveis”.*³

E, mais adiante, analisa:

*“A dimensão usual de formação dos professores, demasiadamente restrita e não problematizada, restringe-a em fases estanques nos cursos de magistério, pedagogia, licenciaturas, mestrados e formação continuada. A atuação em fases estanques é, sem dúvida, uma das responsáveis pela crise das licenciaturas no âmbito das próprias universidades. Forma-se, sempre mais, a convicção, entre os professores universitários responsáveis pela formação específica de professor e os pesquisadores educacionais, de que somos incapazes de formar bons professores. Até aqui não se vislumbrou, ainda, uma prática convincente que tivesse algum potencial de mudar o atual quadro de formação inicial de professores. Enquanto os professores universitários ligados aos departamentos e institutos das chamadas ciências básicas mantêm a convicção de que basta uma boa formação científica básica para preparar bons professores para o ensino médio, os professores da formação pedagógica percebem a falta de uma visão clara e mais consistente dos conteúdos específicos, por parte dos licenciandos, de tal maneira que lhes permita uma reelaboração pedagógica, tornando-os disponíveis e adequados à aprendizagem das crianças e adolescentes. O ensino de disciplinas que visam à formação pedagógica, como a psicologia, sociologia, metodologias, didática, legislação e prática de ensino, não se “encaixam” sobre aquela “base” de ciências básicas construída na outra instância acadêmica em que se constitui o professor na vivência não refletida”.*⁴

Como se vê, há uma fratura no modelo de formação de professores que impede que a “base científica da especialidade acadêmica” seja significativamente vinculada à “base de formação pedagógica”, ou vice-versa, dificultando e até inviabilizando a efetiva formação para o magistério. Não só essa condição precisa ser superada, mas a Licenciatura, como um todo, precisa ser redefinida em consonância com as demandas da escola básica.

10. Quanto aos professores já em exercício, não se trata de fazer um “mutirão de reciclagem”, nem uma sucessão de cursos rápidos de treinamento. A exigência é bem maior do que os resultados que se poderiam alcançar através desses procedimentos tradicionais.

Uma política de formação continuada implica a constituição de uma rede de instituições especialmente incumbidas dessa tarefa, disponíveis para o assessoramento às escolas na realização de cursos internos (na própria escola, com todos seus professores), para a oferta de cursos descentralizados (ao alcance dos professores de localidades afastadas das sedes dessas instituições) e de cursos a distância (de cuja funcionalidade precisamos nos apropriar); implica, ainda, uma política de valorização, nos planos de carreira, da participação nessas oportunidades de formação, mediante o estabelecimento de parâmetros de participação mínima aceitável; implica, também, a

³ Maldaner, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química professor/pesquisador**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 43.

⁴ Maldaner, Otavio Aloisio. Op. cit., p. 44.

destinação de tempo do professor para viabilizar sua formação continuada, inclusive mediante a concessão de licença remunerada para estudo, em intervalos regulares em sua carreira profissional.

11. À entidade mantenedora da escola cabe provê-la dos recursos humanos necessários para que possa cumprir seu papel de escola inclusiva, alocando “*professores especializados em educação especial*” em número necessário e suficiente para a realização de um trabalho de qualidade.

O professor que receber alunos com necessidades educacionais especiais na classe que rege deverá, no mínimo, estar “*capacitado*” para tal, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Esse professor deverá, ainda, ser assistido em cada escola inclusiva por um “*professor especializado em educação especial*”.

Alternativas de Atendimento

12. Uma escola inclusiva é uma escola que se organiza para atender às necessidades de seus alunos. Não é o aluno que se adapta à escola e sua estrutura; é a escola que se estrutura para atender ao aluno. Somente com base nesse princípio geral, é que se pode pensar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas “*classes comuns*” e que é, sempre, a primeira alternativa de atendimento a ser alvitrada.

Essa alternativa implica a existência, na regência da classe, de professor capacitado para dar atendimento às necessidades educacionais especiais e a redução do número de alunos na classe, de modo a tornar viável o atendimento.

Havendo necessidade, dar-se-á apoio ao professor regente, mediante a participação de professor especializado em educação especial e, se for o caso, mediante a utilização de “*salas de recursos*” ou encaminhamento para serviços especializados de apoio. A participação do aluno em classes especiais de atendimento pode ser também uma alternativa necessária, quando, transitória ou extraordinariamente, o aluno não puder ter acesso ao trabalho desenvolvido na classe comum.

Em alguns casos, ainda, o aluno necessitará de um apoio que nem a classe comum, nem a sala de recursos é capaz de prover. Nesses casos, a constituição de “*classes especiais*” ou “*oficinas*” será o caminho a adotar.

13. Os Planos de Estudos para alunos com necessidades educacionais especiais devem ser flexíveis, de modo a atender às peculiaridades de cada um. Apesar de matriculado em determinada série de uma escola comum, a escola poderá elaborar Plano de Estudos especial aplicável a um aluno ou a um grupo de alunos.

Essa flexibilização deve ser compreendida no sentido mais amplo possível, envolvendo não só a variável tempo (com a possibilidade de cursar uma série ao longo de mais de um ano letivo), mas também a seleção e organização dos componentes curriculares que os constituem, tendo como horizonte, em qualquer caso, as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino.

No documento "Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Especiais", o MEC afirma:

“O projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os seguintes aspectos:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;*
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;*

- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional.

Essa concepção coloca em destaque a adequação curricular como um elemento dinâmico da educação para todos e a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais: não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais.

Pensar em adequação curricular, significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante”.⁵

Da mesma forma, a avaliação da aprendizagem deve merecer uma adequação, caso a caso, tendo as escolas autoridade suficiente para realizar as adaptações necessárias, conforme as conveniências pedagógicas e as possibilidades dos alunos.

Aos alunos que não puderem apresentar resultados de aprendizagem compatíveis com o previsto no inciso I do art. 32 da LDBEN ("*o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo*"), a comprovação da conclusão do ensino fundamental dar-se-á mediante a certificação de terminalidade específica, relacionando os conhecimentos adquiridos e as competências alcançadas.

Uma palavra precisa, ainda, ser dita sobre a educação especial para o trabalho. Essa é uma alternativa que visa à integração do aluno com necessidades educacionais especiais na vida em sociedade, a partir de ofertas de formação profissional.

Através da adequação dos programas de preparação para o trabalho, de educação profissional, de forma a viabilizar o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais em cursos de nível básico, técnico e tecnológico, pode ser possibilitado o acesso ao mercado de trabalho formal ou informal. Essa adequação pode ser efetivada por meio de:

- adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento, currículo e outros;
- capacitação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados;
- eliminação de barreiras arquitetônicas.

A educação do aluno com necessidade educacional especial para o trabalho pode ser realizada: em oficinas profissionalizantes (inclusive de forma protegida, com vistas à inserção não-competitiva no mundo do trabalho), ou em instituições de educação profissional.

Os Artigos 3º e 4º do Decreto de nº 2.208/97 prevêem a inclusão de pessoas em cursos de educação profissional de nível básico, independentemente de escolaridade prévia. Assim, alunos com necessidades especiais, nessas condições, podem beneficiar-se desses cursos, qualificando-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho.

Recursos Físicos e Didático-pedagógicos

14. Estando a ênfase na inclusão que significa – vale lembrar – que a escola esteja preparada para receber todos os alunos, é certo que sua infra-estrutura física necessita estar preparada para

⁵ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Adaptações Curriculares** Brasília: MEC,SEF/SEESP, 1998. 62 p.

essa nova função. De modo geral, os prédios escolares não atendem aos requisitos, devendo receber os aperfeiçoamentos que se recomendarem a cada caso.

De qualquer forma, o planejamento de prédios escolares deve passar a se basear numa "concepção inclusiva", com a previsão de soluções arquitetônicas e de engenharia capazes de dar suporte ao papel da escola.

As normas referentes a prédio escolar são as que constam das Resoluções específicas para a educação infantil e o ensino fundamental e médio.

15. As salas de recursos e as oficinas contarão com a ambientação e os recursos didático-pedagógicos adequados ao fim a que se destinam, sempre de acordo com as necessidades específicas dos alunos que devem atender.

Educação Especial: credenciamento de escolas e autorização para a oferta de curso

16. Com o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais na escola comum, conforme definido na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, desaparece a figura do credenciamento específico para a oferta dessa modalidade de ensino. A escola credenciada a oferecer qualquer dos níveis da educação básica está, *ipso facto*, credenciada a atender alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, à medida que as escolas forem sendo dotadas dos recursos necessários - materiais e de pessoal – e incorporarem ao seu projeto pedagógico a nova postura em relação ao atendimento desses alunos, traduzida no texto de seu Regimento Escolar, ela estará em condições de oferecer ensino nessa modalidade.

Portanto, o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, a implementação de “salas de recursos” ou de “oficinas”, nas escolas de qualquer rede, não carece de credenciamento especial, nem de autorização específica para a oferta da modalidade educação especial em qualquer dos níveis da educação básica.

Instituições Especializadas

17. A par do atendimento pela rede escolar comum, podem ser credenciadas escolas para a oferta exclusiva da modalidade educação especial, em qualquer dos níveis da educação básica. Essas instituições, tanto destinadas a oferecer a escolarização completa, quanto as destinadas a complementar a escola comum, mediante parceria, serão credenciadas por este Conselho, com base nas normas que regem esse ato relativamente aos diferentes níveis da educação básica. A autorização expedida será específica para a oferta da educação especial.

Com base em seu projeto pedagógico, a escola atenderá a alunos portadores de uma ou mais de uma das causas de atendimento especial:

- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

- aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

O enquadramento do aluno em uma das categorias dependerá de laudo emitido por equipe multidisciplinar.

18. Para os fins do art. 60 da LDBEN, a escola da rede privada credenciada a oferecer exclusivamente a educação especial e que, cumulativamente, comprovar que a entidade mantenedora não tem fins lucrativos estará apta a receber apoio técnico e financeiro do Poder Público. A comprovação do caráter filantrópico da entidade far-se-á mediante a apresentação de documento apropriado, expedido pelo Conselho Nacional de Assistência Social. A categoria de necessidade especial atendida far-se-á mediante a apresentação do laudo da equipe multidisciplinar relativamente a cada aluno.

Implementação

19. A Resolução CNE/CEB nº 2, que "*Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*", determina, em seu art. 21, que sua implementação é obrigatória a partir de 2002.

Isso não significa que, desde logo, todas as escolas estejam prontas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas que, a partir desse ano, deve ser realizado um esforço sistemático, planejado e persistente no sentido de tornar cada vez maior o número de escolas capazes de assumir as características de uma escola inclusiva.

A Secretaria da Educação deverá tomar providências no sentido de divulgar a relação de escolas que já tenham caráter inclusivo, de qualquer das quatro redes — a federal, a estadual, a municipal e a privada —, de modo que a comunidade possa se orientar no sentido de buscar as escolas que estejam de acordo com suas necessidades.

CONCLUSÃO

A Comissão Especial de Educação Especial, incumbida pela Presidência deste Conselho da elaboração das normas para a oferta dessa modalidade de ensino, enfatiza a necessidade de que seja percebida e apreendida uma mudança importante nessa área: de um sistema rigidamente controlado, com autorizações específicas para os diferentes quadros de deficiências, passa-se a uma regulação mais ampla, definindo as linhas gerais e atribuindo às escolas – e suas mantenedoras – a criação das condições para o atendimento. Na verdade, transita-se de uma concepção com ênfase administrativa para uma concepção com ênfase pedagógica.

A Resolução CEED nº 267, de 10 de abril de 2002, que decorre da presente análise, fixa os parâmetros gerais da oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino.

Em 09 de abril de 2002.

Dorival Adair Fleck – relator

Marlu Carvalho Simões

Bernadete Maciel Seibt

Aprovado, por unanimidade, pelo Plenário, em sessão de 10 de abril de 2002.

Antonieta Beatriz Mariante
Presidente