



Política Nacional de Educação Especial de 2008 e 2020¹

Lucelmo Lacerda²

Introdução

Uma Política Nacional no campo da educação é necessariamente um documento sintético, capaz de açambarcar diferentes manifestações concretas nas diversas regulamentações e implementações em contextos diferentes, permitindo que as realidades locais ajustem seu sentido aos desafios locais. Com as políticas de Educação Especial de 2008 e 2020, não poderia ser diferente, ambas possuem um texto-base bastante sintéticos, de linhas gerais, que atrai nosso primeiro olhar.

Entretanto, é preciso realizar um movimento de contextualização teórico-conceitual do referencial dessas políticas tão diferentes e faremos isso por meio da discussão da bibliografia atinente às diferentes opções entre as políticas e também e especialmente a partir dos documentos complementares de cada um desses documentos.

A Política de 2008, denominada *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEEPEI, foi publicada no site do MEC sem o caráter de um documento formal no ordenamento jurídico³, o documento só informa que é fruto de um grupo de trabalho composto pelas seguintes pessoas: (DO MEC) Claudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial; Cláudia Maffini Griboski, Diretora de Políticas de Educação Especial; Denise de Oliveira Alves, Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino; Kátia Aparecida Marangon

¹ Material de apoio do curso “Educação Especial Inclusiva: conceitos, evidências e práticas contemporâneas”, de autoria do Prof. Dr. Lucelmo Lacerda, detentor dos direitos autorais. Este material pode ser distribuído livremente sem caráter comercial

² Doutor em Educação e Mestre em História pela PUC-SP, Estágio Pós-Doutoral no Departamento de Psicologia da UFSCar, Psicopedagogo, Professor da Educação Básica, Autor do livro “Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução”, Professor da Especialização em Autismo TEA/TDIC da Universidade Federal de Tocantins e Professor e Coordenador da Pós-Graduação em ABA aplicada ao Autismo e Deficiência Intelectual do CBI of Miami. Atuou como especialista no Grupo de Trabalho Bicameral do Conselho Nacional de Educação – CNE para a elaboração das Diretrizes Nacionais de Educação Especial.

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>





LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

Barbosa, Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial; (DA ACADEMIA) Antônio Carlos do Nascimento Osório, Professor da UFMS; Claudio Roberto Baptista, Professor da UFRGS; Denise de Souza Fleith, Professora da UnB; Eduardo José Manzini, Professor da UNESP, de Marília-SP; Maria Amélia Almeida, Professora da UFSCAR; Maria Teresa Eglér Mantoan, Professora da UNICAMP; Rita Vieira de Figueiredo, Professora da UFC; Ronice Müller de Quadros, Professora da UFSC; Soraia Napoleão Freitas, Professora da UFSM.

A ausência de uma formalização da Política do ordenamento jurídico ocorreu possivelmente para burlar o poder do Conselho Nacional de Educação (que é um órgão de Estado e não de Governo) de elaboração das Diretrizes de implementação da Política, e o próprio MEC (que é um órgão de Governo) publicou, sob o título de “Fascículos”, suas próprias diretrizes.

A PNEEPEI e foi seguida da publicação dos Fascículos 1 a 10⁴, sendo:

1. A escola comum inclusiva (Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010);
2. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual (Gomes, Poulin & Figueiredo, 2010);
3. Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira (Domingues et al. 2010);
4. Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez (Alvez, Ferreira & Damazio, 2010);
5. Surdocegueira e deficiência múltipla (Bosco, Mesquita & Maia, 2010);
6. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa (Sartoretto & Bersch, 2010);
7. Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial (Giacomini, Sartoretto & Bersch, 2010);
8. Livro acessível e informática acessível (Melo & Pupo, 2010);
9. Transtornos globais do desenvolvimento (Belisário Júnior & Cunha, 2010);

⁴ Todos os fascículos estão disponíveis no site do MEC:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article





LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

10. Altas habilidades/superdotação (Delpretto, Giffoni & Zardo, 2010).

Noutra ponta, temos a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, publicada sob o caráter de Decreto Federal 10.502/2020⁵, assinado dia 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020a). Pouco depois do Decreto, seguiu também o Caderno da PNEE⁶ (Brasil, 2020b), publicado pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, da Secretaria de Modalidades Especializadas do Ministério da Educação, com uma descrição mais pontual do Decreto 10.502/2020.

Teremos ainda, em algum ponto, a publicação de Diretrizes Nacionais de Educação Especial do próprio Conselho Nacional de Educação – CNE, como previsto pelo próprio Decreto 10.502:

Art. 16. Compete ao Conselho Nacional de Educação elaborar as diretrizes nacionais da educação especial, em conformidade com o disposto na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (Brasil, 2020a)⁷

Esses documentos foram a base para que pudéssemos extrair não só o texto das políticas, mas seu sentido último, explicitado pelos próprios agentes de sua construção. Além disso, como afirmado, os trabalhos acadêmicos brasileiros e estrangeiros da área ajudam também a clarear a natureza de cada projeto.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>

⁷ Durante todo o material, procurarei trazer bastante citações diretas para que o leitor possa fazer sua própria apreciação do texto;





LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

O texto da PNPPEI começa apontando o caráter histórico de exclusão da educação, descrevendo, em linhas gerais, uma condenação às discriminações com base na deficiência e a constituição de um sistema inclusivo com base nas convenções internacionais da Guatemala e de Nova York. Ao fazer um “diagnóstico” da Educação Especial, se limita à descrição do número de matrícula nos sistemas comum e especializado de ensino.

Quando chegamos ao objetivo, a natureza da PNPEEI fica mais clara ao afirmar que ela “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**” (Brasil, 2008, p. 08). É preciso considerar que desde o ponto de vista da Inclusão Total, a linguagem da escola comum como “escola regular” é acentuada para a produção da contraparte de uma “escola não-regular” ou uma escola que seja irregular, nas unidades especializadas de ensino. Enfim, o que se quer destacar é que esta Política previa a não existência de quaisquer instituições ou salas de aula especializadas e sim o fechamento de todas elas, tal como foi preconizado e defendido na Meta 4⁹ do Plano Nacional de Educação, que seria aprovado em 2010 e que acabou só sendo vitorioso em 2014, com a exclusão desses requisito.

A Constituição Federal de 1988 dispõe o seguinte:

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; (Brasil, 1988)

Note que o “atendimento educacional especializado” está em letras minúsculas, isto é, trata-se de uma descrição do direito ao atendimento educacional que tenha uma natureza especializada, como está também compreendido pela Doutrina Jurídica mais

⁸ Grifo nosso;

⁹ A previsão era que as escolas especializadas seriam fechadas em 2017, mas uma série de manifestações em todo o país pressionou o Congresso Nacional a não aceitar esta formulação;



bem conceituada e pode ser encontrada em Canotilho e colaboradores (2018) ou ainda na formulação de Costa Machado, de que o dispositivo visa assegurar a obrigação do Estado em “proporcionar ensino adequado e especializado” (2010, p. 178). No entanto, a Inclusão Total tanto discorda de uma atendimento que seja de fato especializado, em favor de uma genérica “Educação Para Todos”, que idealizaram, quanto das possibilidades que a descrição carrega, de modo que transmutou-se o sentido da expressão ao criar um serviço com o mesmo nome, mas com letras maiúsculas, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, limitando em escopo o conceito ampliado da Constituição Federal. Nesta lógica, define a PNEEPEI:

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 comum¹⁰**, 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. (p. 10)

Nesta clara afirmação, retira o atendimento educacional especializado, amplo, determinado pela Constituição Federal, da sala de aula, limitando à sala de recursos, quando a tese constitucional é que este atendimento é o conjunto de esforços, baseados em conhecimentos especializados, para prover o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência. A perversão do sentido constitucional também é encontrada no primeiro fascículo da PNEEPEI na afirmação de que “No entanto, a preferência pela escola comum como o local do serviço de AEE, já definida no texto constitucional de 1988 [...]” (Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010, p. 18).

A PNEEPEI afirma que “O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno.” (p. 10) que é um caminho seguido mundialmente de início dos processos de apoio à pessoa com deficiência o quanto antes, garantindo que as fases de maior desenvolvimento sejam atendidas. Esta afirmação específica na Educação

¹⁰ Estes e outros grifos nas citações são nossos;



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

Infantil aparece também no decreto e caderno da PNEE 2020 (Brasil, 2020a; Brasil, 2020b).

No entanto, logo em seguida, a PNEEPEI de 2008 traz o seguinte texto:

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.

A Política de 2008, portanto, descreve que o serviço educacional de fato especializado não se dá transversalmente, atravessando toda a experiência escolar do educando, mas se limita a um atendimento de contraturno, que normalmente é de 40 minutos a 4 horas semanais, a depender do quão rica é a prefeitura (que é a prestadora prioritária do serviço de Educação Infantil, conforme a Constituição Federal), o que faz com que, em casos de Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, se realize uma intervenção, ainda que metodologicamente perfeitamente alinhada com as melhores evidências científicas produzidas no mundo, ineficaz pela baixa carga horária dispendida (Linstead et al. 2017; Lovaas, 1987).

A afirmação sobre a avaliação dos estudantes na PNEEPEI é formulada nos seguintes termos:

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 aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (p. 11)



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99920 0088



fb.com/LunaABABR

A descrição é alheia às Práticas Baseadas em Evidências em educação, que preconiza a mensuração das habilidades dos educandos e a definição dos níveis de aprendizado alcançados (Nunes & Schmidt, 2019; Reichow, Volkmar & Cicchetti, 2008; Horner et al. 2005), o prevalectimento de uma avaliação de “aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas” só depõe em favor de uma mera descrição do que foi realizado, a despeito da aprendizagem do educando, que é (ou deveria ser) o princípio básico da educação.

Acerca da formação do Professor do AEE, a PNEPEI afirma que “[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.” (p.11). Quais são os conhecimentos específicos deste professor? Entende-se que são aqueles que o habilitam a implementar as atribuições do AEE, descritas no Art. 13 das Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. 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;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (Conselho Nacional de Educação, 2009)

A PNEEPEI e as Diretrizes Operacionais estipulam que estas Salas de Recursos nas escolas públicas são *Multifuncionais*, isto é, atendem a todas as deficiências e não são especializadas em nenhum grupo específico, é afirmado que “Na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica [...]” (Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010, p. 23). A tese sustentada neste sentido, é que não é importante que o Professor de Educação Especial conheça as especificidades das deficiências ou as Práticas Baseadas em Evidências para os desafios tipicamente enfrentados pelos quadros diagnósticos atendidos pela Educação Especial, uma vez que a utilização de adaptações no processo de ensino, planejados individualmente, são um mal, contrário aos princípios inclusivos (Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010, pp. 9, 14 e 15).

Neste momento que ocorre uma forte rejeição à amálgama entre a Educação Especial e a Psicopedagogia e a formatação de processos de formação em Educação Especial, fortemente influenciados não só pela própria PNEEPEI, mas também pela adesão das revistas acadêmicas brasileiras e pelos financiamentos federais, de cursos de pós-graduação e qualificação que se resumem à defesa do valor do respeito à diferença na educação, que teve, por um lado, o papel fundamental de tornar este um valor sedimentado no cenário educacional brasileiro e ao mesmo tempo uma profunda rejeição do discurso pela falta de qualquer interface prática, como reconhecido pela própria Mantoan (2015).

A PNEEPEI é de fato explorada e aprofundada em seu primeiro fascículo, *A Escola Comum Inclusiva*, tendo a Prof^ª Dr^ª Maria Teresa Eglér Mantoan entre suas autoras, uma



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99920 0088



fb.com/LunaABABR

das elaboradoras também do documento central da política e principal teórica do campo da *Inclusão Total*.

O documento mantém a oposição na esfera moral das perspectivas da inclusão escolar, afirmando que “A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas” (Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010, p.7), conservadorismo que é citado mais outras duas vezes no documento na página 17. Da mesma forma a analogia, já denunciada por Kauffmann, Ward & Badar (2016) e apresentada no texto anterior, entre as diferenças entre as deficiências e outras condições como gênero e raça:

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. (Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010, p.7)

O documento é uma versão institucional e menos carregada da obra livro *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* da autora Mantoan, já analisada brevemente no material de apoio da aula anterior (Educação Inclusiva X Inclusão Total). Trata-se de uma proposta de uma educação diferente da atual, a inclusão escolar da pessoa com deficiência é colocada em um contexto de uma outra escola, completamente diferente da existente, em que não há disciplinas escolares ou notas e no qual a aprendizagem dos conteúdos escolares não são fim, mas meios.

A ideia de um ensino que não seja dividido em disciplinas escolares é um mote aparece em Mantoan (2015, p. 68) e com força no Fascículo 1, com o devido esclarecimento de que não se trata de uma questão de transdisciplinaridade, mas de uma outra forma da escola ser:

Um currículo não disciplinar implica um ensino sem as gavetas das disciplinas, em que se reconhece a multiplicidade das áreas do conhecimento e o trânsito livre entre elas. O ensino não disciplinar não deve ser confundido com os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais não superam a disciplinarização, continuando a organizar o currículo em disciplinas, pelas quais

perpassam assuntos de interesse social, como o meio ambiente, sexualidade, ética e outros. (Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010, p. 16)

O conceito central é o que chamam de uma *educação para todos* em uma mesma *escola para todos*, trata-se de uma educação não-disciplinar, organizada de modo múltiplo, de tal feita que não haja escolas especializadas (Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010, p. 8, 9 - eliminadas por completo e com urgência- 9, 14 - excludente e paliativo - 18 e 20¹¹), salas especializadas (p. 9 - eliminados por completo e com urgência - e 14 - excludente e paliativo), quaisquer adaptações curriculares (p. 9 -eliminados por completo e com urgência - 14 - excludente e paliativo- 15) e utilização de quaisquer práticas pedagógicas individualizadas (p.9 - eliminados por completo e com urgência -, 11, 14 - excludente e paliativo – e 15).

A lógica que se trabalha é a de que em uma *educação para todos*, os próprios estudantes definem o que estudar e as atividades são apresentadas de maneira múltipla e cada estudante nela se engaja à medida de seus interesses e todos os diferentes engajamentos são igualmente reconhecidos e valorizados, nas palavras do texto:

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. (p.15)

A tese sustentada é que uma escola organizada nestes princípios não precisa de processos de individualização, na verdade, nas palavras da própria Política “É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um.” (p.16), quase que em uma citação direta de Mantoan quando afirma que “Afinal, é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele pode regular o processo de construção intelectual.” (2015, p. 70).

¹¹ Estes e os demais pontos de referência no documento aparecem em mais de uma vez na mesma página, mas optamos por só apresentar a página uma vez, pois o leitor poderá constatar na leitura pessoal todas as argumentações presentes no texto;



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

O primeiro grande problema desse processo é que propôs uma Política de Educação Especial que previa uma escola completamente distinta da escola encontrada em qualquer Estado no planeta, que não tenham disciplinas escolares e o ensino é livre e conduzido por cada criança individualmente e esta política foi imposta sem a transformação da escola nesta experiência libertária radical, constituindo-se em uma jaboticaba única, caótica, ineficaz e autoritária.

O segundo problema é que ainda que a escola tivesse passado por tal transformação radical proposta, não poderíamos supor que os estudantes da Educação Especial se saíam tal como previsto, trata-se de uma ilação.

Assim como quando se tem dados básicos que oferecem uma plausibilidade a um composto químico para atuação em uma determinada doença como um remédio (isto é, é plausível que haja uma relação causal em que um certo composto faria uma grande parcela de pessoas se curarem), isto não pode ser afirmado sem uma pesquisa empírica séria, transparente e abrangente, da mesma forma uma relação causal de natureza pedagógica (isto é, feitas tal e tal ações, os sujeitos teriam alta probabilidade de aprenderem) não pode ser afirmada sem lastro empírico algum.

E quando se realizam estas afirmações e ao mesmo tempo se recusam as pesquisas que seriam capazes de falseá-las, então temos um quadro completo e acabado da Pseudociência mais grosseira. A defesa da pesquisa qualitativa em detrimento da pesquisa quantitativa (Chizzotti, 2015) possibilita a afirmação de que a inclusão escolar tal como proposto na PNPEEIP seja possível e desejável porque ela atende aos pressupostos críticos mais “populares” na Academia e permite a fundamentação da experiência individual e na descrição assistemática da realidade, própria da pesquisa qualitativa.

Quando Mantoan afirma que o tema de estudo na escola devem ser escolhidos pelos estudantes “as turmas decidem – em conjunto com o professor” (Mantoan, 2015, p. 76) com base nos seus currículos, que o Professor deve “apresentar o conteúdo curricular de forma abrangente” e depois “criar, selecionar e apresentar à sua turma uma gama de atividades diversificadas sobre este conteúdo. Tais atividades são escolhidas livremente



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99920 0088



fb.com/LunaABABR

pelos alunos.” (p. 73) tais como “Pesquisas, registros escritos e falados, observação e vivências” (p.74) e depois, cada grupo reportará aos demais colegas da turma o que aprendeu e que a sala “A sala de aula tornar-se-á, assim, um lugar de pesquisa, experimentação, de comunicação e compartilhamento de resultados dos estudos, de discussão das tarefas realizadas e de revisão e complementação do conhecimento [...]” (p. 74) ela elabora uma idealização e só a força da autoridade, do título, do poder, da verba de pesquisa, podem atestar a legitimidade da relação causal que ela anuncia.

Para ficarmos na esfera do conhecimento empírico individual, eu, como professor de sala de aula há mais de uma década, afirmo que a introdução desse processo enunciado por Mantoan descamparia para gritaria, bateção e, por fim, a violência física no primeiro passo de escolha do conteúdo. Se por uma virtual coincidência superássemos ilesos este momento, entre as atividades propostas, aquelas possíveis se serem feitas pelos estudantes com quadros mais graves, como ausência de fala e compreensão, tal como um desenho simples, se algumas linhas, seria imediatamente optado por todos, que em alguns segundos poderiam dedicar-se a conversar sobre *free-fire*, sexo e a nova edição de *A Fazenda*.

É claro que esta é somente uma percepção e não tem valor real. Ou melhor, tem baixo valor real, já que é fruto da experiência de um sujeito particular em um contexto escolar particular. Contudo, é possivelmente de valor superior a estas afirmações dos documentos em tela, que sequer aparecem como fruto de experiências pessoais, mas como “verdades etéreas”.

Na PNEEPEI, qualquer tipo de adaptação ou de planejamento específico e individualizado de ensino para estudantes que se servem da Educação Especial não seria somente dispensável, na verdade, estas ações seriam um mal:

[...] métodos especiais e o ensino adaptado para alguns alunos, não correspondem ao que se espera deles. Ambos provêm do controle externo da aprendizagem, de opiniões que circulam e se firmam entre os professores, que são creditadas pelo conhecimento livresco e generalizado e pelas informações equivocadas que se naturalizam nas escolas e fora delas. (Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010, p. 11)

A perspectiva adotada é que a avaliação das habilidades individuais dos sujeitos e a implementação de serviços para a aprendizagem de seus déficits específicos seria um “controle externo da aprendizagem”, como diz a citação, uma postura “condutista” (Mantoan, 2015, p. 69) do processo de aprendizagem, que partiria do ensino e não do próprio sujeito regulador de sua inserção escolar, uma vez que é assumido que “O caráter de imprevisibilidade da aprendizagem é constatado por professores” (Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010, p.10).

Não há qualquer dado científico que justifique a ideia de que alguém que não seja alfabetizado possa ser ensinado, nesta “imprevisibilidade” dígrafo ou crase, que alguém que não faça operações básicas possa ser ensinado a realizar logaritmo. Pelo contrário, mas nesta perspectiva esses dados são eles próprios conservadores, excludentes, discriminatórios e a confiança na imprevisibilidade é o que a constrói.

É comum a confusão neste campo da individualização ou não, com a frequente utilização de subterfúgios terminológicos do tipo “não é isso, é que o caráter é o de flexibilização” e por isso acho que a própria explicação dos membros do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED, da Unicamp, coordenado pela Prof^a Mantoan¹², pode ajudar a clarear que não é esse o caso.

Prof^a. Dra. Maria Isabel Baptista:

De fato, não há diferença, trata-se da mesma coisa. Veja, se eu flexibilizo o conteúdo para o meu aluno porque ele tem alguma dificuldade ou alguma deficiência, isso constitui uma discriminação pela deficiência, porque eu estarei supondo de antemão que o meu aluno será capaz de fazer isto ou aquilo, então eu vou estar pressupondo o desempenho do meu aluno, a possibilidade que esse aluno pode mostrar para mim, isso a gente não pode fazer, porque as pessoas têm possibilidades inimagináveis. Então a gente não sabe de antemão o que uma pessoa vai poder aprender ou não vai aprender, se a gente pressupõe isso e adapta o nosso currículo, a gente está fazendo com que aquele aluno perca a oportunidade de participar, de estar inserido

¹² Uma live no Youtube não é a mais segura fonte científica, mas em tempos de pandemia, apresentações acadêmicas têm sido cada vez mais comum neste ambiente e neste encontro estava também a própria Prof^a Mantoan e o discurso sobre a temática foi extremamente claro, a ponto de justificar (em nosso entendimento) a transcrição e utilização neste documento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qs_trvCwKBQ&t



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

naquele grupo. E mais, se o professor precisa flexibilizar ou adaptar o conteúdo ele não está pensando em uma aula para todos os alunos e isso não é do referencial da inclusão.

Prof. Dr. José Eduardo Lanuti:

Alguns professores, por desconhecerem os fundamentos de uma escola para todos, pensam que adaptar essas atividades para alguns alunos é o único caminho viável para promover a participação de toda a turma, alguns trabalham com objetivos diferentes distintos para cada aluno ou grupo de aluno e chamam isso de adaptação, e outros que fazem uma ‘adaptação menor’ ou então partem de um mesmo tema, mas propõe objetivos diferentes determinados para aprendizagem, chamam isso de flexibilização. Na verdade, trata-se da mesma prática, que a Convenção da Guatemala, lá em 99, já foi contra, que é uma discriminação, toda e qualquer diferenciação pela deficiência. Então ambas, Flexibilizar, adaptar, diferenciar, individualizar o ensino, tudo isso tem a ver com uma prática discriminatória. Eu trabalhei até 2018, antes de entrar no ensino superior, trabalhei na rede pública de ensino e muitos professores por desconhecerem ou não se dedicarem a entender de outro modo como poderia ser feito esse ensino para toda a turma, realizavam esses ajustes aí em uma aula que é planejada para alguns alunos, para essa maioria, que eles definem a partir de alguns critérios que não são bem claros e expostos para os demais e modificam um pouco as atividades para outros. Como a Bel disse, isso não tem nada de inclusivo. Ainda que eles estejam inseridos em um mesmo contexto, eles estão inseridos fisicamente na mesma aula, mas eles não participam plenamente do mesmo assunto e da mesma atividade.

A saber, se de fato aceitarmos que quaisquer adaptações curriculares, instrucionais, avaliativas ou de lugar de escolarização da pessoa com deficiência são práticas discriminatórias, temos como uma extensão lógica que todos os que as praticam estão cometendo crime, punível com prisão de 1 a 3 anos e multa, conforme o artigo 88 da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Ao fim e ao cabo, a tese é que não haja, de fato, um serviço de Educação Especial que atenda a um público da Educação Especial, a perspectiva é que a existência de um público reconhecido com esta natureza é necessariamente um período transitório de reconhecimento progressivo e derrubada de barreiras, mas a rigor, tal distinção não faz sentido, posto que “incorreto, portanto, atribuir a certos alunos identidades que os mantêm nos grupos de excluídos, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99920 0088



fb.com/LunaABABR

educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outros tais.”(Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010, p.7), Ou seja, o próprio reconhecimento destas categorias é um fenômeno discriminatório, que tem relação com a sociedade excludente, que constrói estas categorias. Na perspectiva pós-modernista, lembremos, os discursos não possuem referência na realidade (ou em nossa experiência da realidade), mas são meras construções linguísticas socialmente determinadas, o que nos afeta diretamente nesta esfera, uma vez que o argumento é que “É por meio da representação que a diferença e a identidade passam a existir e temos, dessa forma, ao representar o poder de definir identidades, currículos e práticas escolares.” (p.8), basta “representar” de modo diferente, igualitário, e a desigualdade sumirá.

A única exceção individualizada na Educação Especial prevista pela PNPEEI é o serviço de AEE no contraturno escolar, que é um artefato que não coaduna com os princípios descritos, exceto como um mecanismo para aprendizado de linguagens, que constituem todos os exemplos dados no Fascículo 1 da PNEEPEI.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

A PNEE 2020 apresenta elementos essencialmente diferentes da PNEEPEI, que resumimos nos seguintes pontos, ordenados por nossa avaliação de importância e distinção da política anterior:

- 1. Individualização de processos de ensino, consubstanciados em um Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar – PDIE ou Plano de Ensino Individualizado – PEI;**



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

Dois modelos disputam a primazia paradigmática sobre a organização do trabalho escolar na Educação Especial, que são os modelos centrado na instituição e o centrado na pessoa. A PNEEPEI é centrada na instituição, com o objetivo fulcral de transforma-la em um espaço amigável à diferença, indistinta ao que hoje chamamos de “público da educação especial”, que consideram ser um esforço classificatório baseado no poder e sem referência da realidade.

A PNEE de 2020, por outro lado, parte de um modelo centrado na pessoa, que se distingue completamente do referencial anterior.

| Planejamento centrado na instituição | Planejamento centrado na pessoa |
|--|---|
| 1. Conduzido por um ou poucos profissionais. | 1. Promovido por grupo de pessoas. |
| 2. Participantes são normalmente adultos e profissionais. | 2. Participantes envolvem profissionais, familiares, a própria pessoa público-alvo da Educação Especial, seus pares, ou seja, todos e todas que participam de modo direto ou indireto do processo de escolarização. |
| 3. Processo orientado a uma finalidade, designado a atender requerimentos burocráticos. | 3. Processo reflexivo e criativo, designado para adquirir informações. |
| 4. Informações são prestadas, relatórios lidos, dados de avaliações formais são valorizados. | 4. Informações são compartilhadas e avaliações formais e informais são valorizadas. |
| 6. Interesses pessoais ou de grupos de profissionais são priorizados. | 6. As várias ideias de todos os participantes na reunião são altamente valorizadas, ou seja, todos têm voz. |
| 7. Perspectiva é baseada nos limites e necessidades, mas, primeiramente, vêm a disponibilidade e o interesse da instituição. | 7. Perspectiva é baseada na individualidade e as necessidades do indivíduo são priorizadas e não os da instituição. Se necessário, são criados ou modificados serviços e suportes. |
| 8. Profissionais são pagos, especificamente, para reunir informações para desenvolver os objetivos do planejamento. | 8. Membros do círculo pessoal e de parte do apoio escolar também são envolvidos no desenvolvimento dos objetivos do PEI. |
| 9. Planejamento é tratado como um “mal necessário”. | 9. Planejamento é tratado como algo promissor. |
| 10. Não tem foco na aprendizagem da autodefensoria ou no exercício da advocacia por familiares/pares. | 10. Destaque no indivíduo, na família e nos amigos, visando ao empoderamento para participar nos encontros de planejamento. Profissionais e paraprofissionais podem ser alterados durante o processo de ensino-aprendizagem do estudante, mas sua família, principalmente, pais e/ou responsáveis legais, permanecem. |

Fonte: Keyes & Owens-Johnson, 2003, apud Tannús-Valadão, 2013, p.54



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99920 0088



fb.com/LunaABABR



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

Apesar do tom um tanto maniqueísta assumido por Keyes e Owens-Johnson, há um fator importante que aparece neste quadro e também já engloba um ponto posterior da PNEE 2020 que é a participação da autodefensoria e da participação da família no processo de definição do Plano de Ensino Individualizado – PEI, que é essencial no modelo centrado na pessoa.

Enquanto a PNEEPEI de 2008 afirmava que as adaptações individualizadas para quaisquer estudantes constituem um crime de discriminação, a perspectiva da PNEE de 2020 é completamente distinta que se consubstancia no conceito de equidade, que ganha centralidade ao aparecer no próprio título da Política, que é o oferecimento a cada qual na medida de sua necessidade.

Aqui farei um pequeno aparte específico sobre Transtorno do Espectro Autista – TEA, que é nosso tema de pesquisa, para exemplificar a postura das Políticas. A melhor evidência científica disponível, que é de utilização obrigatória nos EUA após a lei *Nenhuma Criança Deixada para Trás* (Nunes & Schimidt, 2019), descreve que o máximo desenvolvimento das pessoas com autismo é alcançado quando seu repertório é avaliado de modo minucioso e se mensuram quais são seus déficits (habilidades que, conforme os marcos do desenvolvimento ou contexto escolar, deveriam estar presentes e não estão) e seus excessos (comportamentos que violam os Direitos Humanos de si, outras pessoas, o grupo ou a comunidade) e o processo de ensino é realizado de maneira planejada e sistemática, combatendo as barreiras de aprendizagem (excessos) e subindo na hierarquia de habilidades de modo progressivo, através de pequenos passos e priorizando a aprendizagem sem erros (NAC¹³, 2015; Streibrenner, 2020¹⁴). Estes esforços estão concentradamente descritos no Plano de Ensino Individual (Tannús-Valadão, 2013).

A LDB assim determina:

¹³ Disponível em: <https://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/>

¹⁴ Disponível em português: <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/Pr%C3%A1tica%20Baseada%20em%20Evid%C3%A2ncias%20para%20Crian%C3%A7as%2C%20Adolescentes%20e%20Jovens%20Adultos%20com%20Autismo.pdf>





LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] (Brasil, 1996)

Então nós temos de um lado um dispositivo legal que determina que se utilize todos os métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades da população com deficiência (Brasil, 1996), temos todo um campo de estudos a que chamamos de Práticas Baseadas em Evidências, que trabalham com critérios extremamente rígidos de aceitação de uma demonstração científica, que passa por crivo de a) Veracidade; b) Relevância; e c) Suficiência (Thomas & Pring, 2007; Orsatti, 2015), que, como visto, depõe em favor da individualização de processos. Ou seja, sendo completamente pragmático, até agora, não existe qualquer dado científico que justifique que não individualizemos as práticas pedagógicas e deixemos abertos os processos com o objetivo de não fechar o espaço do “imponderável” da aprendizagem.

A negação da individualização de processos na PNEEPEI não é sustentada por uma evidência científica, mas afirma-se que “O caráter de imprevisibilidade da aprendizagem é constatado por professores” (Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010, p.10).

Afirmações como esta, do ponto de vista científico, que não se baseiam em nenhum dado, mas na suposta percepção de um grupo geral abstrato. É como afirmações de que “fumar faz bem, tem muita gente que tem tio, avô, que vive até 90 anos fumando”, ou “ter uma arma em casa traz segurança para as pessoas, os cidadãos de bem que tem essa proteção constataam isso facilmente”. Nos três casos temos os dados científicos: a) fumar aumenta o risco de diversas doenças fatais e diminui a expectativa de vida; b) armas em casa aumentam enormemente o risco de morte; e c) individualizações são fundamentais no processo de escolarização das pessoas com deficiência. Para as três, temos réplicas igualmente implausíveis: a) “se fosse assim meu tio que fuma dois maços por dia e tem 80 anos já estaria morto”; b) “isso é coisa de quem fica defendendo a



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99920 0088



fb.com/LunaABABR

bandidagem”; e c) “a subjetividade humana e as possibilidades do ser não são captadas pela ciência positivista”.

A PNEEPEI, portanto, violava disposição expressa da LDB, quando consideradas as “necessidades” da população que se serve da Educação Especial a partir de um referencial científico, o que deve ser um fundamento de um país laico (as evidências científicas serão melhor trabalhadas na última aula).

Noutra ponta, a PNEE de 2020 traz consigo a questão fundamental do planejamento dos processos individualizados de ensino:

O PEI é um instrumento do planejamento pedagógico a ser realizado pelo professor regente, com o suporte dos professores do SAEE e do SAEE-BS, e refere-se às adaptações feitas para que seja garantida a qualidade na formação escolar, atinente às singularidades dos educandos. O PEI deve ser estruturado a partir da observação e articulação entre conteúdos, processos e produtos que garantam a acessibilidade curricular e a equidade nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2020b)

Gabriela Tannús-Valadão escreveu em 2013 que “No Brasil, ainda não há dispositivo na legislação federal que garanta que estes estudantes [atendidos pela Educação Especial] tenham um PEI com base em suas necessidades” (p. 10). Se reanalisada a questão hoje, poderíamos dizer que a primeira iniciativa desta natureza foi implementada com o Decreto 10.502/2020 e no caderno da PNEE 2020, com as figuras do Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar – PDIE (Brasil, 2020a) e Plano de Ensino Individualizado – PEI (Brasil, 2020b).

2. As salas de recursos específicas;

Se eu tenho que individualizar processos de ensino e se tenho que conhecer e operacionalizar as Práticas Baseadas em Evidências na Educação Especial, é claro que é impossível a uma mesma pessoa ser capaz de realizar este empreendimento com pessoas com as diversas deficiências e necessidades completamente distintas, isto leva a uma

inequívoca consideração da especialização formativa e também na prestação de serviços. Daí que a PNEE 2020 tenha trazido a novidade das Salas de Recursos Específicas, para que a qualificação dos Professores de Educação Especial migre do domínio discursivo para o domínio técnico.

A PNEEPEI de 2008 pressupôs que o mero respeito à diferença era o suficiente para produzir a aprendizagem e o respeito é inespecífico, daí que se poderia ter uma formação geral em Educação Especial especificamente para se reiterar o valor da diferença e as salas de recursos deveriam ser multifuncionais, porque conhecimentos específicos não eram requeridos para além do discurso de autoajuda inclusionista total.

3. Dados mensuráveis de acompanhamento do PDIE;

Afirma a PNEE de 2020, que:

Art. 10. São mecanismos de avaliação e de monitoramento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

[...]

IV - planos de desenvolvimento individual e escolar;

[...] (Brasil, 2020a)

Este instrumento definido como um dos elementos de monitoramento foi assim definido também no interior do decreto:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

XI - planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2020a)



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

Os únicos dados analisados na PNEEPEI são de matrícula de estudantes da Educação Especial na escola comum e sua comparação com aqueles matriculados em escolas especializadas (Brasil, 2008). A ideia de que isto seja uma medida de qualidade da educação é um absurdo lógico, uma afirmação meramente formalista e sem fundamento em qualquer dado.

Uma apreciação de uma política de educação só pode ser feita a partir de seu fim último, que é a aprendizagem. Não somente a aprendizagem acadêmica, é verdade, mas também da aprendizagem social e de um repertório de aprendiz, isto é, de comportamentos de prontidão para a aprendizagem acadêmica em si. Mesmo depois de 10 anos de Política, nenhum dado científico de aprendizado foi apresentado à sociedade e a luta política de movimentos em defesa das pessoas com deficiência (nem todas as deficiências e nem todos os movimentos) logrou a revisão da política, apresentada à sociedade brasileira em 2018 e publicada em 2020.

Daí que o estabelecimento dos dados dos Planos Individualizados como ferramenta de monitoramento da política seja de fato o elemento mais fundamental para seu controle social, na apreciação da efetividade ou não dos processos implementados, muito além dos meros números de matrículas, vídeos institucionais e “pesquisas” qualitativas em que a realidade da inclusão escolar é linda e invejável.

4. Direito das pessoas atendidas pela Educação Especial, seja em que lugar esteja, de ter acesso às práticas com a melhor evidência científica disponível para seu pleno desenvolvimento;

Um país laico não pode fundamentar sua política pública em qualquer religião, isto porque uma atitude tal como esta seria uma violação dos Direitos Humanos das pessoas de outras religiões que não a atendida. As sociedades plurais necessitam de um Estado que seja capaz de articular um pacto social acima das divisões naturais de vários aspectos desta sociedade.



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99920 0088



fb.com/LunaABABR



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

O escape das contradições mais profundas de adesão da sociedade se dá por meio de mecanismos de racionalidade e especialmente a fundamentação na melhor evidência científica disponível. Esta é uma realidade clara, por exemplo, na autorização da comercialização de remédios no país. Também a própria comunicação do Estado com a sociedade tendo como fundamento a ciência foi o que definiu primeiramente pela Juíza Federal Laura Bastos Carvalho em 28 de março de 2020, depois consolidada no decorrer da Pandemia, quando delineou-se a vinculação do Estado às evidências científicas, ficando a União proibida de veicular informações contrárias aos consensos científicos¹⁵.

Devido à hegemonia hostil às Práticas Baseadas em Evidências Científicas na academia em educação no Brasil, esta transposição desses princípios para o campo do ensino nunca apareceram em qualquer documento público da Educação Especial até agora, com o surgimento do Caderno da PNEE 2020, tal como a formulação sintética que segue:

A expectativa da PNEE 2020 é que a área da educação especial possa fundamentar-se, de modo cada vez mais amplo e profundo, nas evidências científicas. Convém explicitar que a educação baseada em evidências está fundamentada no conhecimento oriundo de pesquisas científicas conduzidas com rigor metodológico, o que possibilita aos educadores identificar métodos e práticas eficientes para suas práticas interventivas no cotidiano escolar (Brasil, 2020b, p.37)

A expressão “evidências científicas” aparece 13 vezes no decorrer do documento, interpretando todos fenômenos a partir da ótica do aproveitamento dos conhecimentos mais rigorosos para a implementação de uma Educação Especial centrada na pessoa, recusando claramente argumentações que se baseiem em afirmações como “é sabido”, “todos sabem”, “os professores sentem” ou correlatos sem lastro em dados científicos de sustentação.

¹⁵ Decisão disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/juiza-uniao-parar-campanha-isolamento.pdf>



5. O reconhecimento de Escolas Especializadas e Salas Especializadas como parte do sistema educacional para a escolarização de pessoas que são atendidas pela Educação Especial;

O grande debate em torno da PNEE 2020 se deu e se dá em torno deste ponto, que não é o mais importante, por dois motivos muito específicos:

- a) As escolas especializadas sofreram a iniciativa do movimento de Inclusão Total no Plano Nacional de Educação de 2010, mas a Meta 4 não foi aprovada com a redação que previa seu fechamento, de modo que eles continuam a existir, mas sem qualquer norma que as regule e possibilite um referencial para o controle social, criando um cenário desregulamentado, em que as instituições se automonitoram, sendo muitas excelentes e outras péssimas, uma vez que a ausência de fiscalização cria uma condição propícia ao descompromisso com a aprendizagem (a ser realmente especializado) e a abusos; Ou seja, a previsão da PNEE não cria instituições especializadas, reconhece sua existência prévia, e assim possibilita sua fiscalização e controle social;
- b) Se há uma inversão da lógica da escolarização e a equidade é assumida como fundamento, deve-se oferecer a cada qual segundo sua necessidade, daí que a existência de salas e escolas especializadas não constitui uma decisão específica, um princípio, é uma derivação de uma Educação Especial centrada na pessoa e no fato de que hoje não existe um modelo de sucesso em educação que não tenha escolas especializadas e salas especializadas.¹⁶

6. O direito das pessoas que são atendidas pela Educação Especial (sempre que ela seja capaz de expressar suas preferências) e dos pais destas crianças ou adolescentes de escolherem entre salas comuns, salas especializadas e escolas especializadas;

¹⁶ Não iremos nos aprofundar mais aqui neste ponto, já que é o tema da próxima aula;



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

A autodefensoria e a participação das famílias nos processos de Educação Especial é um dos traços da Educação Especial centrada na pessoa e ganha relevância neste documento na afirmação do decreto de que o lugar de escolarização da pessoa com deficiência cabe à própria pessoa ou a família, quando ela não for capaz de manifestar suas preferências.

Segundo o Decreto 10.502/2020 afirma que:

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

[...]

VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;

[...] (Brasil, 2020a)

A decisão, como afirmado, é da pessoa com deficiência ou de sua família, o texto não deixa dúvidas (embora talvez outra formulação fosse mais transparente), mas se havia qualquer dúvida sobre seu sentido, o Caderno da PNEE 2020 descreveu reiteradamente este mesmo direito em diferentes formulações, salientando a parceria entre escola e família deve ocorrer “[...] resguardando sempre a liberdade de escolha para o educando e sua família quanto à mais adequada alternativa educacional.” (Brasil, 2020b, p. 51) em uma descrição sintética em que as situações em que a própria pessoa com deficiência não tem a palavra final são descritas “[...] a decisão final é primeiramente do estudante, e, no caso de este não ter idade suficiente ou condições cognitivas para expressar sua opinião, a decisão será da família.” (p. 74) e, por fim, o direito à qual é a avaliação que os pais e a pessoa com deficiência têm direito para apoiar tecnicamente sua decisão, conforme a formulação que segue:

O encaminhamento de educandos para classes especializadas deve ser **orientado após avaliação biopsicossocial** feita na escola **por equipe multiprofissional e interdisciplinar**, com a participação da família. Diante da singularidade do estudante, em interface com seu contexto sociofamiliar, a equipe poderá indicar se a matrícula numa classe especializa é o mais favorável ao desenvolvimento integral do estudante, no entanto, **a decisão final é primeiramente do estudante, e, no caso de este não ter idade suficiente ou condições cognitivas para expressar sua opinião, a decisão será da família.** (p.72)



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99920 0088



fb.com/LunaABABR

7. O direito a uma avaliação multidisciplinar;

Afirma o Decreto 10.5020/2020 que:

Art. 8º Atuação, de forma colaborativa, na prestação de serviços da educação especial:

I - equipes multiprofissionais e interdisciplinares de educação especial;

[...] (Brasil, 2020a)

O decreto, contudo, pela natureza sintética deste tipo de documento, não descreve exatamente o que constitui exatamente esta equipe ou sua tarefa. O Caderno da PNEE 2020 então aprofunda esta temática e a natureza da equipe aparece de modo mais descritivo:

A Equipe Multiprofissional e Interdisciplinar de Educação Especial realiza estudo de caso ou elaboração de projetos conjuntos, em parceria multifuncional e colaboração intersetorial, local e ou itinerante. **A equipe é composta por professor da educação especial e, no mínimo, mais dois profissionais de áreas que contribuam para a avaliação biopsicossocial escolar, como: psicologia, fisioterapia, medicina, enfermagem, fonoaudiologia, assistência social e terapia ocupacional, entre outros de áreas afins.** A composição das equipes multiprofissionais e interdisciplinares deve responder às demandas de cada situação e à normatização dos sistemas de ensino. (Brasil, 2020b, p. 82)

Uma grave excentricidade do sistema brasileiro de educação é a ausência de profissionais de Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Psicologia da escola, devido a uma postura cartesiana da academia na área, na defesa de uma separação radical entre saúde e educação (sem que haja qualquer dado que sustente esta ideia), como se terapia e educação fossem coisas distintas e incomunicáveis, o que, ao menos nos casos dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista, é um completo absurdo lógico e contrário ao que é praticado no mundo e a melhor evidência científica disponível (Streibrenner, 2020).

Quadro referencial



| | PNEEPEI | PNEE 2020 |
|---|---|--|
| Norma | Não constitui | Decreto 10.502 |
| Documentos complementares | Fascículos 1 a 10 | Caderno + Diretrizes do CNE (ainda sem previsão) |
| Modelo | Centrado na instituição | Centrado na pessoa |
| Individualização de processos | É considerado crime | É um direito do estudante da Educação Especial |
| Acompanhamento da Política | Número de matrículas | Dados de aprendizagem |
| Epistemologia | Pós-modernista | Científica |
| Escolas e Salas Especializadas | Condena | Reconhece |
| Fundamento da ação pedagógica | Construtivismo | Práticas Baseadas em Evidências |
| Formação do Professor da Educação Especial | Reiteração do valor do respeito à diferença | Valores da diferença + preparação técnica para a implementação das Práticas Baseadas em Evidências |
| Salas de recursos | Multifuncionais | Multifuncionais ou Específicas |
| Profissionais envolvidos | Educadores | Multiprofissional |

Referências bibliográficas

Alvez, C. B., Ferreira, J. D. P., & Damázio, M. F. M. (2010). A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

Belisário Filho, J. F., & Cunha, P. (2010). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. *Transtornos globais do desenvolvimento*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União* 2015; 7 jul.

Brasil. Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020a. *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*.



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. (2020b) *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*

Bosco, I. C. M. G., Mesquita, S. R. S. H., & Maia, S. R. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

Canotilho, J. G., Mendes, G. F., Sarlet, I. W., & Streck, L. L. (Eds.). (2018). *Comentários à constituição do Brasil*. Saraiva Jur.

Chizzotti, A. (2015). A pesquisa educacional e o movimento “pesquisas científicas baseadas em evidências”. *Práxis Educativa (Brasil)*, 10(2).

Conselho Nacional de Educação. Resolução 04 de 02 de outubro de 2009. *Diretrizes Operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

da Costa Machado, A. C. (Ed.). (2010). *Constituição Federal interpretada: artigo por artigo, parágrafo por parágrafo*. Manole.

Delpretto, B. M. D. L., Giffoni, F. A., & Zardo, S. P. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

Domingues, C.A. Sá, E.D. Carvalho, S.H.R. Arruda, S.M.C.P. Simão, V.S (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

Giacomini, L., Sartoretto, M. L., & Bersch, R. D. C. R. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

Gomes, A. L. L. V., Poulin, J. R., & Figueiredo, R. V. D. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children*, 71(2), 165-179.



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

Kauffman, J. M., Ward, D. M., & Badar, J. (2016). The delusion of full inclusion. *Controversial therapies for autism and intellectual disabilities: Fad, fashion, and science in professional practice*, 113-128.

Linstead, E., Dixon, D. R., French, R., Granpeesheh, D., Adams, H., German, R., ... & Kornack, J. (2017). Intensity and learning outcomes in the treatment of children with autism spectrum disorder. *Behavior modification*, 41(2), 229-252.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55(1), 3.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. Summus Editorial.

Melo, A. M., & Pupo, D. T. (2010). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. *Livro acessível e informática acessível*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

National Autism Center (NAC). (2015) *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph, MA: Author. Disponível em: <https://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/>

Nunes, D. R., & Schmidt, C. (2019). Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 84-103.

Orsati, F.T. et al. (2015) *Práticas para a sala de aula baseadas em evidências*. São Paulo: Memnon.

Reichow, B., Volkmar, F. R., & Cicchetti, D. V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(7), 1311-1319.

Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. D. C. T. D., & Machado, R. (2010). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. *A escola comum inclusiva*. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP

Sartoretto, M. L., & Bersch, R. D. C. R. (2010). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. *Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

Steinbrenner, Jessica R. et al. (2020) *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism*. Estados Unidos: National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, Disponível em: <<https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>>.



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99920 0088



[fb.com/LunaABABR](https://www.facebook.com/LunaABABR)



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

Tannús-Valadão, G., & Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23.

Thomas, G., Pring, R. (Orgs) (2007) *Educação baseada em Evidências: a utilização de achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Valadão, G. T. (2013). *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99920 0088



fb.com/LunaABABR