



# As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil

Research and production of knowledge in special education: the investigations on special education policies in Brazil

Investigación y producción de conocimiento en la educación especial: las investigaciones sobre las políticas de educación especial en Brasil

José Geraldo Silveira Bueno\*

## Resumo

*Este artigo, com base nas contribuições de Skrtic (1996; 2011), tem por objetivo analisar a produção de conhecimento sobre as políticas de educação especial no Brasil, na perspectiva da inclusão, que têm se apoiado nos seguintes princípios: o sistema escolar deve assegurar condições necessárias para a oferta de educação de qualidade para todos os alunos; a identificação dos alunos com deficiência deve ser efetuada pela equipe escolar, envolvendo o setor responsável; a inclusão demanda corpo docente qualificado, expresso pela formação de professores capacitados e professores especializados; a distribuição dos alunos com deficiência deve ser efetivada em diferentes salas de aula; devem ser implementadas flexibilizações e adaptações curriculares que atendam às características específicas das distintas deficiências; e devem ser criados serviços de apoio pedagógico, para desenvolver atuação colaborativa entre o professor regente de classe e o professor especialista. Tal análise nos levou a afirmar que a produção de conhecimento nesta área necessita avançar não só em termos do impacto sobre as práticas correntes de educação especial – que produz resultados, tal como afirma Skrtic (1996) – mas aos fundamentos teóricos que têm norteado essas práticas durante toda a história da educação especial na sociedade moderna, calcados exclusivamente na biologia e psicologia.*

**Palavras-chave:** educação especial - política educacional - pesquisa educacional

\* Professor Titular da PUC/SP, Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: História Política, Sociedade.





### **Abstract**

*This paper, based on the contributions of Skrtic, aimed to analyze the production of knowledge about special education policies in Brazil from the perspective of inclusion, relied on the following principles: the school system must ensure the necessary conditions for an education of quality for all students; the identification of students with disabilities must be made by the school staff, involving the responsible sector; the inclusion requires a qualified teaching staff expressed by the formation of qualified and specialized teachers; the distribution of students with disabilities must be made in different classrooms; flexibilities and curricular adaptations should be implemented, as to meet the specific characteristics of different disabilities; pedagogical support services should be developed to create collaborative activities between the class teacher and specialized teacher. This analysis led us to state that the production of knowledge in this area needs to advance, not only in terms of the impact on current practices in special education - that presents results as stated Skrtic (1996) – but also on the theoretical fundamentals that have guided these practices throughout the history of special education in modern society, based exclusively on biology and psychology.*

**Key-words:** *special education - education policy - educational research*

### **Resumen**

*Este artículo, basado en las contribuciones de Skrtic (1996, 2011), tiene como objetivo analizar la producción de conocimiento sobre las políticas de educación especial en Brasil, bajo la perspectiva de la inclusión, que han dependido de los siguientes principios: el sistema escolar debe asegurar las condiciones necesarias para la prestación de una educación de calidad para todos los estudiantes, la identificación de los estudiantes con discapacidades debe ser hecha por el equipo de la escuela, con la participación del departamento encargado; la inclusión demanda profesorado cualificado, expresado por la formación de maestros capacitados y maestros especializados; la distribución de los estudiantes con discapacidades deben ser hecha en diferentes aulas; deben ser implementadas flexibilidades y adaptaciones curriculares que respondan a las características específicas de las diferentes discapacidades; deben ser creados servicios pedagógicos de apoyo, para desarrollar actividades de colaboración entre el profesor de la clase gobernante y el maestro especialista. Este análisis nos lleva a afirmar que la producción de conocimiento en esta área tiene que avanzar no sólo en términos del impacto sobre las prácticas actuales en la educación especial - que produce resultados, como se dijo Skrtic (1996) - pero a los fundamentos teóricos que han guiado estas prácticas a lo largo de la historia de la educación especial en la sociedad moderna, basada exclusivamente en la biología y la psicología.*

**Palabras-claves:** *educación especial - política de educación - investigación educativa*





## Introdução

Desde 1998, quando recebi de presente de minha amiga e mentora intelectual Mirian Jorge Warde a tradução em espanhol da coletânea organizada por Franklin<sup>1</sup> (1996), que o artigo de Thomas Skrtic<sup>2</sup> tem me instigado a refletir a respeito da produção do conhecimento no campo da educação especial no Brasil, por duas razões: pela distinção que faz entre conhecimento prático e conhecimento teórico e pela análise que elaborou a respeito das críticas à sua produção, em especial às críticas sobre o conhecimento teórico, segundo ele, oriundas basicamente das ciências sociais.

Naquele texto, o autor parte da premissa de que as críticas ao conhecimento produzido na educação especial são de muito difícil assimilação, pois o conhecimento profissional básico<sup>1</sup> é aceito sem contestação, na medida em que a área tem como assentado que as práticas profissionais, expressas por habilidades e atitudes, se baseiam numa ciência aplicada, que oferece modelos e procedimentos orientadores da ação que, por sua vez, se apoiam nas ciências básicas (biologia e psicologia) que oferece os fundamentos teóricos, ou seja, em suas palavras, o modelo positivista de conhecimento.

Para ele, podemos distinguir dois tipos de críticas ao conhecimento da educação especial: de um lado, a que se volta ao conhecimento prático (habilidades e atitudes) e ao conhecimento aplicado (modelos e procedimentos), denominada como “crítica prática” e, de outro, a que incide sobre as teorias que fundamentam a educação especial, denominada como “crítica teórica”.

Ainda segundo Skrtic<sup>2</sup>, a crítica prática atual teve sua origem, nos EUA, no movimento social de pais, por consumidores e defensores da educação especial, que integraram os movimentos dos direitos civis e que redundaram no *Individuals with Disabilities Education Act – EHA*, promulgado em 1975. Para ele, no entanto, essas críticas se voltaram contra os modelos, procedimentos e práticas da EE, mas não contra o conhecimento teórico que as fundamentam, ou seja, propiciaram avanços em termos de aprimoramento de determinadas práticas, mas não tiveram nenhum efeito sobre os pilares que sustentam essas mesmas práticas.

1. Para Skrtic (1996) conhecimento profissional básico é aquele que caracteriza os fundamentos comum a todos os especialistas, que dão sustentação às justificativas para a adoção de determinadas práticas especializadas.

Com relação à crítica teórica, Skrtic<sup>2</sup> indica três perspectivas que criticam a prática de educação especial, todas elas oriundas das ciências sociais, com base em ampla revisão bibliográfica dessa literatura crítica produzida nos EUA, que podem ser assim sintetizadas:

- as que afirmam que a prática da educação especial é atórica;
- as que consideram que a prática da educação especial se baseia em teorias confundidas; e
- as que consideram que a prática da educação especial se fundamenta em teorias equivocadas.

Skrtic (1996) procura mostrar que esses três conjuntos de críticas não se sustentam, cujos argumentos podem ser assim sintetizados:

- a educação especial possui, sim, fundamentos teóricos que consideram a deficiência como o estado de que padecem determinados indivíduos e que, portanto, a distinção deficiente/normal é útil e objetiva, porque redundante em um sistema de serviços racionais e coordenados; nesse sentido, para ele, o problema do conhecimento teórico da educação especial reside na sua natureza inconsciente, ou seja, na falta de perspectiva crítica de seus fundamentos teóricos e não na ausência deles;
- às críticas de que o conhecimento da educação especial baseia-se em teorias confundidas, na medida em que não distingue o modelo patológico bipolar da medicina (saúde x doença) do modelo estatístico psicológico, de desvio da curva normal, Skrtic<sup>2</sup> argumenta que também não se sustentam porque a educação especial utiliza o primeiro modelo quando os quadros de desvio são evidentes e o segundo, quando esses quadros são de difícil distinção com os padrões considerados normais;
- a terceira crítica considera que o conhecimento da educação especial se baseia em teorias equivocadas, por utilizar como fundamentos a biologia e a psicologia, quando, na verdade, são as ciências sociais que possuem as ferramentas mais adequadas para designação de desvios sociais, entre eles, os ocasionados pelas deficiências; embora o autor não estabeleça uma contraposição clara e precisa a esta última vertente de críticas, fica evidente em seu texto que ele considera que falta ao conhecimento teórico da educação especial a





incorporação das contribuições das ciências sociais (sociologia, política, antropologia, economia), mas que devem estar aliadas à biologia e psicologia nas investigações da educação especial.

### **A crítica de Skrtic às políticas de educação especial nos EUA**

Apesar das inquietações que esse texto me causou, somente a partir de 2011 tive oportunidade de manter contato mais estreito com o pesquisador americano, quando ele participou, por meio de vídeoconferência, de Seminário Internacional organizado pelo PEPG em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC/SP, em que apresentou a comunicação “A injustiça institucionalizada: construção e uso da deficiência na escola” (Skrtic, 2011), acrescido pelo contato que mantivemos, em 2012, durante uma semana em que esteve no Brasil, em que proferiu duas conferências na PUC/SP e participou integralmente do II Encontro Interinstitucional de Pesquisa: políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência, no Campus de Corumbá, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, período em que pudemos adensar nossas interlocuções.

Assim como havia feito no texto anterior, Skrtic<sup>3</sup> procura analisar criticamente as práticas especializadas da educação especial, agora sob a égide de nova legislação, o *Individuals with Disabilities Education Act – IDEA*, promulgada em 1990, cujo fundamento básico foi o da rejeição zero, e que estabeleceu quatro princípios que deveriam reger as práticas especializadas da educação especial:

- educação adequada;
- ambiente menos restritivo;
- avaliação não discriminatória; e
- participação dos pais, por meio da possibilidade do uso de recursos legais.

A avaliação crítica de Skrtic<sup>3</sup> a essa política mostra como uma legislação, que procurou avançar em termos de democratização da educação especial, acaba, ao fim e ao cabo, privilegiando os alunos com deficiência oriundos das camadas sociais diferenciadas e mantendo os padrões discriminatórios com relação àqueles provenientes das classes populares e das minorias étnico-raciais, que vale a pena serem aqui sintetizadas.

Em relação ao princípio da educação adequada, Skrtic<sup>3</sup> mostra como, no decorrer de sua implementação, os princípios do IDEA se subordinaram às avaliações nacionais de larga escala, que exigem educação individualizada para atingir resultados satisfatórios e que, como na educação regular, os resultados mais baixos são das minorias étnicas e camadas desfavorecidas. Ou seja, assim como na educação regular os rendimentos escolares mais altos residem, na sua maioria, no alunado oriundo das camadas privilegiadas, o mesmo ocorre com o alunado da educação especial.

Quanto ao princípio do encaminhamento do alunado da educação especial para ambientes escolares menos restritivos, ou seja, para classes do ensino regular, Skrtic<sup>3</sup> mostra que, na medida em que o padrão de rendimento que constitui a norma escolar é o do aluno não deficiente, os alunos deficientes das camadas populares e das minorias étnico-raciais são os mais prejudicados, pois aqueles oriundos das camadas favorecidas se aproximam mais dos padrões escolares exigidos.

Embora o IDEA procure estabelecer os princípios de avaliação não-discriminatória, ou seja, de que todos os alunos, independente de suas origens sociais, merecem ter à sua disposição os meios mais propícios para identificação de seus problemas, Skrtic<sup>3</sup> mostra que existe uma representação desproporcional de alunos de minorias economicamente desfavorecidas e racial/étnicas nas estatísticas da EE, ou seja, pobres, negros e “chicanos” são muito mais encaminhados para sistemas segregados de educação especial do que seus pares oriundos das camadas superiores brancas.

Por fim, este autor mostra como a participação dos pais, especialmente por meio da adoção do direito de recurso legal contra identificação e encaminhamentos realizados pelos especialistas, se transformou de movimento coletivo (que deveria ser acionado por pais em conjunto ou por associações de defesas das pessoas deficientes) em recursos individuais, em que os pais se vêm individualmente à frente dos técnicos especializados para possíveis questionamentos sobre as práticas adotadas em relação a seus filhos. Fica evidente, também aqui, como essa individualização dos recursos favorece as famílias das camadas sociais superiores, na medida em que o capital cultural que possuem oferece muito mais elementos para uma defesa adequada dos interesses e necessidades de seus filhos.





Essas duas contribuições deste autor descrevem possibilidades interessantes de pesquisa na educação especial brasileira, não tanto em termos do conteúdo específico de suas críticas, que servem fundamentalmente para a sociedade estadunidense, mas para se procurar, por meio de uma abordagem metodológica sistemática, incluir as perspectivas das ciências sociais como elemento fundante de nossas investigações, cujo exercício preliminar procuro fazer em seguida.

### As investigações sobre as políticas de educação especial brasileiras

Grande parte dos escritos acadêmicos sobre as políticas de educação especial implementadas após a promulgação da atual Constituição Federal<sup>4</sup> e, mais especialmente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>5</sup>, consideram que essas legislações propiciaram avanços significativos nos processos de escolarização de alunos com deficiência.

Essa praticamente unanimidade em relação aos avanços da educação especial se baseia, fundamentalmente, na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, pois, embora se constate que essa perspectiva já fazia parte de legislações anteriores, a ênfase dada à inclusão seria o ponto central desses avanços.

Na busca de uma melhor operacionalização desse princípio o Conselho Nacional de Educação promulgou as Diretrizes Educacionais da Educação Especial na Educação Básica<sup>6</sup>, em que se estabeleceu a inclusão escolar como forma preferencial de escolarização, mas abriu a possibilidade de encaminhamento para classes e escolas especiais para os casos em que se verificasse a impossibilidade (permanente ou temporária) de inclusão em classes regulares; essa Resolução estabeleceu os seguintes princípios:

- o sistema escolar deve assegurar condições necessárias para a oferta de educação de qualidade para todos os alunos, criar sistemas de informação para conhecimento da real demanda, bem como, setores responsáveis dotados de infraestrutura e de pessoal “que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”;
- a identificação dos alunos com deficiência deve ser efetuada pela equipe escolar, envolvendo o setor responsável, bem como servi-

ços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte e, se necessário o Ministério Público;

- a inclusão demanda corpo docente qualificado, expresso pela formação de professores capacitados e professores especializados<sup>2</sup>;
- a distribuição dos alunos com deficiência deve ser efetivada em diferentes salas de aula, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- devem ser implementadas flexibilizações e adaptações curriculares que atendam as características específicas das distintas deficiências; e
- devem ser criados serviços de apoio pedagógico, para desenvolver atuação colaborativa entre o professor regente de classe e o professor especialista, o que exige condições de trabalho diferenciadas para ambos os docentes.

Na esteira das contribuições de Skrtic<sup>2, 3</sup>, mas diferentemente do que ele realizou, vou procurar estabelecer algumas reflexões preliminares, reiterando que o foco delas refere-se à distinção entre a “crítica prática” e a “crítica teórica”:

- tal como esse autor fez, procuro analisar criticamente alguns dos pilares em que a proposta de educação especial brasileira tem se apoiado, na perspectiva da inclusão, expressos pelos cinco itens indicados acima;
- distintamente do que ele fez, procuro analisar, ainda que preliminarmente, a produção científica produzida na área, sobre as políticas de educação especial no Brasil, no sentido de verificar até que ponto nossas investigações têm, efetivamente, procurado analisá-las à luz de outros referenciais que não os da biologia e da psicologia, ou seja, incorporando uma

2. Segundo a resolução do CNE, são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados e professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL. CNE, 2001)





perspectiva de análise social no estudo dos diferentes aspectos que envolvem a educação especial em nosso País.

Para tanto, vou inicialmente estabelecer algumas reflexões críticas sobre os cinco primeiros princípios, privilegiando uma análise mais detalhada para o sexto, por considerar que o serviço de apoio já nos oferece elementos mais sólidos para uma crítica mais avançada, todos eles acompanhados por uma tentativa inicial de reflexão sobre a nossa produção como pesquisadores da área.

### **As condições necessárias às políticas de inclusão escolar**

A primeira condição para esse estabelecimento é oriunda das recomendações da Declaração de Salamanca<sup>7-3</sup> que, em primeiro lugar, recomenda que os governos deem a mais alta prioridade à melhoria de seus sistemas de ensino para que possam incluir todos os alunos, independentemente de suas diferenças e dificuldades individuais (p. ix).

Embora as recomendações de Salamanca se restrinjam ao universo das crianças com deficiências ou distúrbios, o seu grande mérito foi o de incluir esse alunado no âmbito das necessidades educacionais especiais que, segundo ela, abrangem população escolar muito mais ampla.<sup>4</sup>

Ou seja, o primeiro requisito para se implementar, de fato, uma educação inclusiva de qualidade com relação a alunos com deficiência ou distúrbios<sup>5</sup> refere-se à implementação de políticas que possam incluir a todos os alunos, ou seja, a busca de melhor qualidade de escolarização de alunos com deficiências ou distúrbios deve se subordinar à melhoria da qualidade do ensino em geral, na perspectiva de atendimento da diversidade do alunado que hoje chega à escola básica.

3. Utilizo o texto da Declaração no original em espanhol porque as traduções oficiais para o português cometeram distorções que modificaram o conteúdo original. Para maiores detalhes ver Bueno (2008)

4. (...) *niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.* (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. 6)

5. O texto original refere-se a “*niños diacapacitados*” termo que não existe na língua portuguesa. Por esta razão, estou traduzindo-o por “crianças com deficiências ou distúrbios”.

Se esta é uma premissa básica, aceita inclusive por aqueles que investigam as políticas de educação especial em nosso país, as nossas investigações não deveriam procurar incorporar, em nossas pesquisas, as ações efetivas que os distintos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) têm levado a efeito no sentido da melhoria global da qualidade de ensino oferecida? Um breve balanço das pesquisas que procuram analisar as organizações e práticas escolares com relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular parecem não ampliar a sua abrangência de análise, pois se prendem exclusivamente às condições dadas. Um bom exemplo são as teses de doutorado e dissertações de mestrado que procuram analisar a atuação do professor regente de classe frente à inserção de alunos com deficiência ou distúrbios no ensino regular e que se restringem a descrever e constatar as dificuldades enfrentadas por ele, sem que se amplie a análise para as condições efetivas que os diferentes sistemas oferecem para que essa inclusão pudesse ser efetuada com qualidade.

### **A identificação de alunos com deficiência**

Certamente pelas críticas efetuadas sobre os processos de diagnósticos médicos e psicológicos que redundaram no fenômeno caracterizado por Patto<sup>8</sup> como de “patologização do fracasso escolar”, as propostas políticas atuais procuraram deslocar essa identificação para a equipe escolar, considerando, no entanto que, para tanto, ela deve contar com a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores.

Ora, se boa parte de nossos estudos tem constatado a precariedade da formação da equipe escolar frente a esse alunado, como podemos considerar que a identificação desses alunos possa estar nela centralizada?

Por outro lado, mesmo com essa precariedade, qual o apoio efetivo que a escola recebe, tanto do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema, quanto dos serviços de saúde para essa identificação?

Nesse aspecto, vale a pena nos debruçarmos mais detalhadamente sobre os processos usuais dessa identificação. As críticas sobre a patologização do alunado efetuada por, ou pelo menos, com a cumplicidade dos especialistas, referiam-se, basicamente, à parcela daquele alunado das





camadas populares que apresentava baixo rendimento escolar e que passou a ser diagnosticada como “portadores de distúrbios de aprendizagem” ou de deficiência mental leve, pela simples aplicação de testes padronizados que desconsideravam aspectos políticos, econômicos, culturais, educacionais e pedagógicos que poderiam estar influenciando no rendimento escolar.

No entanto, não se fez, nem se poderia fazer, críticas a diagnósticos efetuados por especialistas da saúde, para identificar, classificar e determinar deficiências visuais, auditivas e motoras, e que sempre exerceram influência significativa sobre os processos de escolarização desse alunado, definindo procedimentos específicos, tais como, a adoção de determinados procedimentos de comunicação (língua oral ou sinais para surdos; braile para cegos, sistemas alternativos de comunicação, etc.) que necessitam ser incorporados pela escola.

Assim, cabem as perguntas a nós pesquisadores:

Temos incorporado em nossas pesquisas quais os tipos e quadros de deficiências ou distúrbios que podem ser identificados pela equipe escolar e quais os que dependem de uma identificação prévia de profissionais especializados?

Temos incorporado em nossas investigações o apoio que a equipe escolar tem recebido do setor responsável e de profissionais da saúde na identificação de alunos, especialmente aqueles que parecem apresentar déficits cognitivos?

Mais que isto: temos efetivamente incorporado nas nossas pesquisas a existência de setor responsável pela educação especial no sistema onde se efetiva nossas investigações e, no caso afirmativo, qual estrutura, organização e funcionamento oferecido para o apoio ao processo de inclusão naquela escola investigada?

Mais uma vez tendo a considerar que temos incorporado muito pouco desses aspectos nas pesquisas que desenvolvemos, especialmente aquelas que procuram investigar a prática pedagógica concreta efetuada pelas escolas.

### Os docentes qualificados e especializados

O documento norteador da educação especial como modalidade de ensino<sup>6</sup> considera que a inclusão demanda corpo docente qualificado, expresso pela formação de professores capacitados e professores especializados, procurando definir

distinção básica entre o professor regente de classe (capacitado) e o professor da educação especial (especializado).

A formação dos professores capacitados, segundo esse documento, deve ser comprovada por meio da inclusão

de conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (<sup>6</sup> incisos I a IV do parágrafo 1º do artigo 18)

Já o professor especializado em educação especial deverá comprovar

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (<sup>6</sup> incisos I e II do parágrafo 3º do artigo 18)

Uma breve busca no Banco de Teses da CAPES, sob o descritor “formação professores educação especial” mostrou que, no ano de 2011, trinta e sete teses investigaram a educação especial, ou seja, esses trabalhos, em algum de seus elementos (títulos, palavra-chave, resumos, etc.) continham o descritor acima referido.

Dentre elas, doze se voltaram especificamente para a formação de professores, sendo que quatro para a formação continuada e oito para a formação inicial. Finalmente, dentre essas oito, a metade se voltou especificamente para a formação inicial, quatro delas procurando analisar a formação oferecida por instituições de ensino específicas (três universidades e um CIEP), a última abrangendo o estado do Rio Grande do Sul, mas restrita à formação para atuação junto a alunos surdos. Pode-se, portanto, constatar que somente 10% da produção reunida pelo descritor acima voltou-se especificamente para a formação inicial de professores para a educação especial.





Por outro lado, Bueno e Marin<sup>9</sup> mostraram que a disseminação pelas instituições de ensino superior de cursos para a formação de professores especialistas tem se dado, fundamentalmente, por meio de cursos de especialização, muitos deles à distância, com currículos diversos, que expressam enfoques, perspectivas teóricas e pedagógicas muito diferenciadas.

Além disso, verificaram, também, que entre os anos de 2002 e 2008, a produção acadêmica expressa pelas dissertações e teses defendidas sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, nesse período, foi bastante reduzida: quarenta e três produções, perfazendo uma média de seis por ano, sendo que dessas, somente doze se voltaram especificamente para a educação inicial. Outro achado muito significativo foi o de que somente oito dessas produções se voltaram para a formação do professor especializado.

Ou seja, os dados acima mostram que a formação dos professores (capacitados e especializados) para a educação inclusiva não tem sido incorporada nem pelos diferentes sistemas de ensino, nem pela universidade brasileira como uma política integrada. Além disso, o fato da formação do professor especializado estar sendo realizada por meio de cursos de especialização, sem qualquer padrão estabelecido, quer pelos sistemas de ensino, quer pelo ensino superior, parece não causar efeito em nossas investigações, tanto no sentido de incorporar essa ausência de políticas definidas nas análises sobre a atuação dos professores, quanto como foco de pesquisas específicas, que procurassem levantar, organizar, classificar e analisar as políticas em ação dos diferentes sistemas de ensino e das instituições de ensino superior.

Em síntese, as recomendações da formação inicial dos professores capacitados e especializados parecem não ter surtido efeito sobre os sistemas de ensino e sobre as instituições formadoras; este fato, no entanto, não tem sido suficiente para constituir vertentes de investigação específicas, assim como tais recomendações não foram incorporadas nas análises que temos efetuado sobre as suas atuações profissionais.

## A distribuição dos alunos com deficiência nas classes regulares

Na medida em que praticamente todas as proposições políticas atuais, internacionais, nacionais estaduais e municipais afirmam que a inclusão escolar de alunos com deficiência ou distúrbios atende às exigências de educação qualificada, dentro do princípio de educar para a diversidade, uma de suas premissas básicas é a da maior distribuição possível desses alunos por diferentes salas de aula.

Nesse sentido, para os propositores, essa diversificação favoreceria não só os alunos da educação especial, mas a todos, na medida em que essas classes comuns se beneficiariam das diferenças e ampliariam positivamente as experiências de todos os alunos.

Além disso, a recomendação da não concentração de alunos com deficiência ou com distúrbios em uma única classe evitaria o artifício (comum na história da educação – especial e regular) de reunir os chamados “alunos problemas” em uma mesma classe, o que impediria a ocultação da criação de classes especiais sob a fachada de “classes regulares”.

Não consegui localizar praticamente nenhum estudo a respeito dessa distribuição, o que mostra que não temos dado a devida importância a esse aspecto, que me parece fundamental na verificação e análise dos reais caminhos que a inclusão escolar tem tomado.

Um achado interessante foi apresentado por Moreira<sup>10</sup>, embora ela não tivesse como foco essa análise. Essa pesquisadora constatou que, entre vinte e três alunos com deficiência que frequentavam a sala de recursos em município do estado do Mato Grosso do Sul, em 2000, sete não frequentavam salas regulares no período oposto tal como se exigia pela legislação em vigor. Ou seja, para esses últimos, a sala de recurso funcionava, na verdade, como classe especial, mostrando como as determinações legais podem ser descumpridas sem que se perceba, a não ser por meio de levantamento exaustivo dos dados.

É sintomático que os dados do Censo Escolar, desde 2007, que permitem que se verifique a distribuição de alunos com deficiência em cada escola, bem como a trajetória individual de cada um, não estejam sendo utilizados, já que eles permitem verificar como esta distribuição tem se efetivado em âmbito nacional, regional, estadual e municipal.







## As flexibilizações e adaptações curriculares

As normas legais com relação ao conteúdo escolar recomendam que devem ser implementadas flexibilizações e adaptações curriculares que atendam as características específicas das distintas deficiências, e que levem em consideração *o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.* (6 inciso III do artigo 8º)

Ainda sob este aspecto, determinam que, aos alunos que apresentarem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, deve ser garantida a *acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.* (6 parágrafo 2º do Artigo 12)

O primeiro questionamento às políticas em ação deveria ser feito em relação às flexibilizações e adaptações curriculares que, por suposto, não podem ser iguais para as diferentes deficiências, assim como não podem ser elaboradas pelo professor regente de classe.

Além dessas, cabe também investigar se o acesso a diferentes linguagens está sendo cumprido, se esse acesso não está substituindo o aprendizado da língua portuguesa, e mais, se efetivamente o direito das famílias na escolha pela abordagem pedagógica está sendo considerado no encaminhamento e adoção de perspectivas educacionais distintas.

Entretanto, à guisa de exercício ilustrativo, sem pretensão de análise exaustiva das pesquisas, um levantamento no Banco de Teses da CAPES, sob o descritor “flexibilização curricular”, mostra que, entre oitenta e nove títulos designados, apenas seis referiam-se ao tema em questão, entre esses, apenas um teve como foco a análise de projetos político-pedagógicos de escolas de rede municipal às proposições de flexibilizações e adaptações curriculares.

Assim, as flexibilizações e adaptações curriculares, como foco de pesquisas que procurem

investigar quem as produz, para que alunos, que adaptações são essas, que disciplinas escolares envolvem e, principalmente, quais os resultados alcançados não parecem ser do interesse dos pesquisadores da área.

## Os serviços de apoio pedagógico

A reflexão mais acurada sobre esse dispositivo se justifica na medida em que as políticas em ação desenvolvidas nos últimos anos são a demonstração clara de como as proposições que parecem se contrapor a políticas anacrônicas e antidemocráticas acabam por reiterar a centralidade das ações sobre as deficiências (sem qualquer modificação no ambiente escolar), que podem apresentar, em determinados casos, alguns resultados positivos, mas que não trazem qualquer abalo ao tripé fundador da educação especial: uma prática racional, derivada de um conhecimento aplicado que lhe oferece modelos e procedimentos orientadores da ação e que, por sua vez, se apoia nas ciências básicas que oferecem os fundamentos teóricos (biologia e psicologia).

Com relação aos serviços de apoio pedagógico, a resolução determina que devem propiciar a atuação colaborativa entre o professor regente de classe e o professor especialista, o que exige condições de trabalho diferenciadas para ambos os docentes.

Além disso, a resolução faz uma distinção entre os serviços de apoio especializado realizados nas classes regulares, por meio da *atuação colaborativa de professor especializado em educação especial* (6 alínea “a”, do inciso IV do Artigo 8º) e os serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, *nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos* (6 inciso V do Artigo 8º).

Ou seja, a proposição política considera fundamental a realização de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor especializado, de tal forma que possam enriquecer ambas as atuações: de um lado, o professor regente tem a experiência de ministrar aulas para grupos de alunos diversificados; de outro, o professor especialista tem a experiência de trabalho específico com determinada deficiência e a colaboração deve contribuir para o aprimoramento de ambos.





Além dessa atuação, a resolução prevê que o serviço especializado se efetive em sala de recursos, considerando que ali deve ser feita a *complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos*, ou seja, os conteúdos curriculares, que não puderem ser apropriados pelos alunos da educação especial por meio da atuação colaborativa, deverão ser objeto de atuação específica do especialista junto ao aluno, para a complementação ou suplementação de conteúdos escolares.

Essa dupla atuação do serviço de apoio especializado vai, pouco a pouco se restringindo a ações voltadas diretamente aos alunos com deficiência ou distúrbios.

Tanto é assim que o próprio CNE, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, nove após essa resolução, ao tratar da educação especial, embora reitere a sua condição de modalidade transversal a todos os níveis de ensino, restringe sua ação ao *Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos*<sup>11</sup>.

Vale a pena reiterar que, além de restringir a educação especial à ação das salas de recursos multifuncionais, a sua estruturação impede o trabalho colaborativo junto do professor regente, na medida em que esse atendimento pode ser oferecido em centros de AEE da rede pública ou em instituições especializadas, ou seja, com essa dinâmica fica claro que o AEE, por meio do atendimento direto aos alunos educação especial incluídos em salas de aula do ensino regular e muito secundariamente, quando existir, no trabalho colaborativo entre professor capacitado e especializado.

Na verdade, essa restrição ao atendimento direto aos alunos, e conseqüente abandono da perspectiva do trabalho colaborativo, surgiu por iniciativa do Ministério da Educação, a partir de 2007, cujos programas em relação ao alunado da educação especial deram prioridade absoluta à implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, considerado como um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos<sup>12</sup>.

Parece ser sintomática, nesse sentido, a divulgação de nota técnica pela SEESP em maio de 2010, com a justificativa de *transformação das estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e a organização de espaços segregados*, reitera a definição da educação especial como modalidade de ensino transversal, mas que a restringe ao AEE<sup>13</sup>, com antecedência de exatos dois meses da promulgação de resolução pelo CNE que, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Especial<sup>9</sup> normatiza aquilo que já estava estabelecido pela norma técnica: a educação especial como modalidade transversal, mas que se restringe ao atendimento educacional especializado.

Mas qual a crítica que se pode fazer, pois, à primeira vista, parece que o AEE organizado de tal forma se contrapõe efetivamente à ultrapassada oposição entre educação regular e educação especial.

No entanto, se analisarmos mais detalhadamente a perspectiva da educação especial calcada no AEE por meio da implantação da sala de recursos multifuncionais, essa oposição parece não ser tão evidente.

Em primeiro lugar, a sala de recursos multifuncionais caracteriza-se como um espaço na escola regular ou fora dela, com equipamento, mobiliário e materiais didáticos específicos necessários ao atendimento de alunos com deficiência ou distúrbios<sup>14</sup>.

Tanto é assim que, este mesmo documento, quando dispõe sobre a institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico, prevê sete medidas, todas elas voltadas para o atendimento específico desse alunado:

- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – Cronograma de atendimento aos estudantes;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI – Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VI – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE<sup>14</sup>.





Fica, portanto, evidente, que a educação especial, concebida como Atendimento Educacional Especializado, efetivada por meio de recursos multifuncionais centra suas atividades nas manifestações e dificuldades originárias da deficiência.

Isto fica ainda mais evidente quando se verifica que o AEE pode ser oferecido na própria escola, em outra da rede pública ou por instituição especializada, que deve ser oferecido em horário inverso ao da sala de aula. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>15</sup> é cristalina ao dispor:

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

Essa distinção entre a atividade de sala de aula e do AEE é complementada, no documento, no detalhamento do AEE que deve disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, ou seja, os únicos alunos da educação especial que merecem receber reforço em relação ao currículo escolar são os alunos com altas habilidades/supedotação, ou seja, exatamente aqueles que mais teriam condições pessoais para se aproveitarem do currículo regular, merecendo receber atividades de enriquecimento. Aos alunos deficientes resta o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, sob a óptica de que, com esses recursos, o aluno poderá usufruir do ensino ministrado na classe regular, o que mostra, ainda com mais força, que, apesar do discurso vibrante de transformação das estruturas educacionais arcaicas e superadas, a ação da educação especial se restringe ao atendimento das características específicas dos alunos com deficiência ou com distúrbios para que eles possam ser incorporados pela escola regular.

Como essas políticas de implantação têm impactado a produção acadêmica da área?

Por iniciativa de professores da área da UFES, UFRGS e UFSCar, têm sido efetivados Seminários

Nacionais de Pesquisa em Educação Especial, evento bienal que reúne um conjunto expressivo de reconhecidos pesquisadores da área.

O VI Seminário, realizado em Nova Almeida – ES, em abril de 2011, teve como temática a multiplicidade do atendimento educacional especializado, que foi objeto de vinte e seis apresentações encomendadas de reconhecidos pesquisadores.

Um balanço simples sobre essa produção mostra que, desse total, três trataram de temas correlatos, mas não se debruçaram efetivamente sobre o AEE, dezoito descreveram e analisaram diferentes iniciativas de AEE, abrangendo experiências localizadas (especialmente em diferentes municípios) ou realizaram análises sobre o AEE voltado para diferentes tipos de alunos com deficiência.

Por fim, apenas cinco trabalhos procuraram estabelecer análises e reflexões mais abrangentes sobre a própria natureza do AEE, mas nenhum deles pelo ângulo aqui apontado: do AEE como permanência da perspectiva tradicional da educação especial, calcada nas contribuições da psicologia e da biologia que, ao fim e ao cabo, redundam em reiteração de práticas que visam fundamentalmente à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiências ou distúrbios encaminhados para as classes regulares.

## Considerações finais

A reflexão crítica aqui estabelecida, especialmente no que se refere à produção do conhecimento sobre as políticas de educação especial, cuja centralidade quase que absoluta reside nos programas de pós-graduação, não deve ser vista como uma mera denúncia de um velho professor e pesquisador aos seus pares.

Na verdade, só pude chegar a determinadas reflexões porque a área apresenta um dinamismo muito grande, com pesquisas diversificadas, por meio de enfoques e eixos diferenciados.

No entanto, a avalanche das políticas atuais de educação especial, oriundas do Governo Federal que, por meio de direcionamento de financiamento têm exercido influência decisiva nos sistemas estaduais e municipais de ensino e, ao mesmo tempo, impactado significativamente a produção acadêmica da área, tanto em relação às ações políticas quanto às práticas educativas, fazendo com que se naturalize esse processo como único e irreversível.





Em suma, a centralização da educação especial no Atendimento Educacional Especializado, por meio da implantação em todo o País, de salas de recursos multifuncionais é uma opção política, entre tantas outras e que, por isto, merece estar constantemente sob o crivo crítico dos estudiosos para que possa ser aprimorada, reformulada e, até mesmo, substituída.

Mas, por que críticas tão acerbas se grande parte dos estudos e pesquisas tem mostrado que, apesar de todos os desvios e dificuldades, o AEE tem mostrado avanços?

Vou retomar a minha referencia inicial: Skrtic<sup>2</sup> nos mostra como a crítica sobre o conhecimento prático em educação especial pode, sim, redundar em avanços nas habilidades, atitudes e procedimentos dos profissionais da área, mas que, ao fim e ao cabo, não atingem o cerne da área, quais seja, os fundamentos teóricos que a sustentam.

Em outras palavras, as reflexões sobre os cinco tópicos iniciais parecem demonstrar que, mesmo que de forma inconsciente, nossas pesquisas continuam se pautando nas duas bases criticadas por Skrtic<sup>2</sup>, na medida em que o grosso de nossas investigações se caracteriza por:

1. continuar reiterando, ainda que implicitamente, que as dificuldades ocorrem em razão das professoras não terem formação adequada, ou seja, algum conhecimento especializado que a biologia e psicologia possam oferecer, para atuarem com qualidade junto a esse alunado;
2. uma crítica genérica sobre as falhas nos processos de identificação dos alunos com deficiência, sem que se procure relacionar essa identificação com as políticas concretas de integração dos serviços de saúde e educação e com a atuação efetiva do setor responsável e dos serviços de saúde na identificação do alunado, especialmente aqueles que podem estar expressando a “patologização do fracasso escolar”;
3. a ausência quase que absoluta de estudos (com raríssimas exceções), que procurem analisar exaustivamente as mais diferentes iniciativas que os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior têm assumido na oferta de cursos de formação de professores capacitados e especializados na perspectiva da educação inclusiva, mostra que a área ainda não tomou ciência de que este é um ponto central para a superação de práticas sustentadas pela perspectiva bio-psicológica;
4. a pouca importância à organização e composição efetiva das classes em que se inserem alunos com deficiências, a sua distribuição pelas redes escolares, a concentração de determinados tipos de deficiência em uma(s) dada(s) escola(s); ou seja, não temos colhido dados suficientes e efetuado análises, com base nas políticas proclamadas, não só para avançarmos em relação ao conhecimento sobre iniciativas que ampliam a possibilidade de frequência de alunos com deficiência ou distúrbios no ensino regular mas, mais que isto, procurar responder se tais iniciativas avançam em termos de superação da perspectiva médico-biológica que continua hegemônica na área;
5. o pouco interesse em investigar em profundidade as flexibilizações e adaptações curriculares que estão sendo levadas a efeito nas escolas denominadas de inclusivas para alunos com distintas deficiências ou distúrbios (que, por apresentarem características diferentes, exigem flexibilizações e adaptações também diferenciadas); esse pouco interesse mostra que reiteramos a perspectiva de que basta trabalhar na superação das suas dificuldades específicas para que eles apresentem bom rendimento escolar. O alerta que muitos pesquisadores têm feito sobre as dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa escrita por alunos surdos, quando se constata que esses alunos estão se tornando, cada vez mais, proficientes na língua de sinais, mas que os resultados no aprendizado da língua portuguesa escrita são muito precários, parece não ter causado muito efeito nos caminhos da pesquisa nesse campo, pois são raros os estudos como os de Dantas<sup>16</sup> e Pereira<sup>17</sup> que procuraram investigar o que ocorre, de fato, nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita por esses alunos.
6. o confinamento de estudos sobre serviços de apoio, especialmente o do atendimento educacional especializado levado a efeito por meio das salas de recursos multifuncionais, como se ele constituísse a expressão mais avançada (se não única) da educação inclusiva, com críticas que se reduzem somente ao seu precário funcionamento, mas não aos princípios em que se baseiam: o AEE como praticamente única expressão diferenciada





de apoio aos processos de escolarização de alunos com deficiência e a sua ênfase quase que absoluta no atendimento direto dos alunos, demonstrativo da visão estreita que reduz a ação educativa com relação a esses alunos ao atendimento de suas dificuldades, por suposto, caracterizadas pela biologia e psicologia.

Este trabalho de reflexão sobre a produção do conhecimento sobre as políticas de educação especial brasileiras, encetada por nós pesquisadores da área, procurou oferecer contribuições para que o dinamismo da área, que tem sido evidente especialmente nas duas últimas décadas possa, gradativa, prudente e consistentemente, avançar não só em termos do impacto sobre as práticas correntes de educação especial – que, tal como afirma Skrtic<sup>2</sup>, produz resultados – mas aos fundamentos básicos que têm norteado essas práticas durante toda a história da educação especial na sociedade moderna, calcados exclusivamente na biologia e psicologia.

Nesse sentido, esse avanço em termos do aumento de densidade teórica de nossos trabalhos só se efetivará com o incremento do intercâmbio acadêmico de base (que coloque em cheque as nossas certezas em relação aos fundamentos que apoiam nossas práticas investigativas) e, no campo específico dos estudos e pesquisas sobre políticas de educação especial, desloque o eixo de nossos intercâmbios: nossos interlocutores privilegiados devem ser com os que compõem o campo acadêmico-científico de nossa área e, em segundo plano, os agentes especializados do Estado.

Por fim, cabe esclarecer que a restrição do escopo deste artigo à produção do conhecimento da educação especial sobre políticas educacionais deve ser encarado como um exercício localizado sobre um dos temas da área (escolhido em razão de minha trajetória pregressa de estudos), mas que poderia se estender a todos os campos temáticos que envolvem a educação especial como prática social.

## Referências

1. Franklin, Barry M. (Compilador). *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.
2. Skrtic, Thomas M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: Franklin, Barry M. (Compilador). *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 35-72.
3. Skrtic, Thomas M. *A injustiça institucionalizada: construção e uso da deficiência na escola*. São Paulo, PUC/SP. PEPG-EHPS, palestra proferida no IV Seminário Internacional “A escola como objeto de estudo”, 2011 (no prelo).
4. Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988.
5. Brasil. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
6. Brasil. CNE–Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CBE nº 2, de 11 de setembro de 2001*, que institui as Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
7. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais. *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, UNESCO, 1994.
8. Patto, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1996.
9. Bueno, José Geraldo S.; Marin, Alda J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: Caiado, K. R. M.; Jesus, D. M. de; Baptista, C. R. (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre, Mediação, 2011, pp. 111-30
10. Moreira, Cláudia da Silva. *A trajetória escolar de portadores de deficiência visual no ensino regular, atendidos em sala de recursos*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Dissertação de Mestrado, 2002.
11. Brasil. CNE–Conselho Nacional de Educação. 2010. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
12. Brasil. MEC–Ministério da Educação. *Portaria Normativa n. 134, de 24 de abril de 2007*, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.
13. Brasil. MEC–Ministério da Educação. SEESP–SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Nota técnica SEESP/GAB/No/11/2010*, que fornece orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.
14. Brasil. MEC. SECADI. DPEE 2012 P. 11 a 16.
15. Brasil. MEC–Ministério da Educação. SEESP–SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, MEC. SEESP, 2008.
16. Dantas, Mauriza M. *Práticas cotidianas de ensino da língua escrita em classe especial para surdos*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o Dissertação de mestrado, 2006.
17. Pereira, Michelle Melina G. P. N. *Língua escrita e surdez: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas especial de educação bilíngue*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Dissertação de Mestrado, 2011.

**Recebido em outubro/12; aprovado em dezembro/12.**

**Endereço para correspondência**  
José Geraldo Silveira Bueno

**E-mail:** [jotage@pucsp.br](mailto:jotage@pucsp.br)

