



POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Política Nacional
de Educação Especial**
Equitativa, inclusiva e com
aprendizado ao longo da vida



POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ministro de Estado da Educação

Milton Ribeiro

Secretário Executivo

Victor Godoy Veiga

Secretária de Modalidades Especializadas de Educação

Ilda Ribeiro Peliz

Diretora de Educação Especial

Nidia Regina Limeira de Sá

Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos

Crisiane Nunes Bez Batti

Organizadora

Inez Augusto Borges

FICHA CATALOGRÁFICA

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.
124p.

1. Educação Especial. 2. Equitativa. 3. Inclusiva. 4. Ao Longo da Vida. 5. Público da Educação Especial. 6. Serviços e Recursos da Educação Especial. 7. Profissionais da Educação Especial.

Ministério da Educação
Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
Diretoria de Educação Especial

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EQUITATIVA, INCLUSIVA E COM APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA

Instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de Setembro de 2020.

Brasília
2020

NOTA DO MINISTRO

O primeiro Instituto para educação de surdos no Brasil foi criado em 1856 por iniciativa de um surdo Francês, Ernest Huet, com imediata aprovação do Imperador Dom Pedro II (BRASIL, 2020a).

Dois anos antes, o Imperador havia criado o primeiro Instituto para a educação de meninos cegos, inspirado por José Álvares de Azevedo, jovem brasileiro, estudante cego que, já aos 16 anos, havia se tornado professor de cegos, trazendo de Paris para nossa Nação o recém-criado sistema de escrita e leitura Braille (BRASIL, 2020b). Assim, o Brasil estava alinhado ao que havia de mais moderno em matéria de inclusão nas partes mais desenvolvidas da Europa.

Ao longo deste período de mais de 170 anos, o Brasil passou por muitos avanços e retrocessos em relação ao atendimento educacional ao público-alvo da educação especial. Atualmente, urge reconhecer que muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas. O Governo Federal não tem sido insensível a esta realidade.

Em resposta a esse clamor, nasce a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, voltada para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Um dos pressupostos norteadores desta Política Nacional é a valorização das singularidades e o inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado.

É necessário ressaltar que na PNEE 2020 nenhum direito foi tirado e que nenhuma prerrogativa dos estudantes e de suas famílias foi minimizada. Muito pelo contrário; os direitos foram ampliados

para que famílias e estudantes, além da garantia do acesso à escola comum, tenham também o direito a escolas especializadas, sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção.

Nós, servidores do Ministério da Educação e do Governo Federal, nos sentimos honrados ao entregar esta Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida à população brasileira. A adesão dos entes federados é voluntária. Acreditamos que esta Política Nacional de Educação Especial trará significativo benefício, não apenas na área educacional, mas também representará avanços nas áreas econômica, científica, artística, política e cultural. Estamos certos de que milhares de educandos que fazem parte do público-alvo desta Política Nacional, se bem atendidos em suas demandas, poderão desenvolver suas potencialidades e tornar-se tudo o que são capazes de ser, para sua própria realização e para o bem da Nação.

Apesar do otimismo, é necessário reconhecer que nenhum trabalho humano é perfeito e que, como tal, esta Política Nacional de Educação Especial também é passível de ser melhorada. Ao submetê-la ao povo brasileiro, é como se lançássemos sementes em solo fértil. Os frutos dirão da qualidade desta semeadura.

Milton Ribeiro

outubro de 2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
TABELA DE SIGLAS	12
INTRODUÇÃO	15
CONTEXTUALIZAÇÃO	20
1. DISPOSIÇÕES GERAIS E DEFINIÇÕES	35
2. DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	47
3. DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	56
4. DAS DIRETRIZES.....	61
5. DOS SERVIÇOS E DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	64
6. DOS ATORES	82
7. DA IMPLEMENTAÇÃO	86
8. DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO.....	96
9. DISPOSIÇÕES FINAIS.....	100
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	107

APRESENTAÇÃO

O Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação – SEMESP, apresenta este Documento que trata da implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020), instituída por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

Na concepção da PNEE 2020, todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos.

É maravilhoso ver o quanto a escola brasileira avançou ao entender a necessidade de se tornar um espaço educacional inclusivo. Quando adentramos as portas de uma escola e lá encontramos a diversidade de seus estudantes, e, inclusive, lá encontramos estudantes com impedimentos de natureza física, sensorial, intelectual, mental comunicacional, comportamental e interativa, bem como estudantes com altas habilidades ou superdotação, o nosso coração se enche de alegria, pois a escola comum inclusiva beneficia a sociedade como um todo – e deve continuar sendo assim. As leis brasileiras determinam que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, escolas inclusivas, mas, não exclusivamente. Assim, sabedores de que existem milhares de pessoas em idade escolar fora da escola, pelo fato de apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas em escolas ou classes especializadas, a PNEE defende a manutenção e a criação dessas classes e escolas e também de escolas e classes bilíngues de surdos. Estas classes e escolas especializadas são também inclusivas.

O processo de inclusão não pode mais ficar restrito a discussões teóricas: é uma condição para a garantia efetiva dos direitos fundamentais à educação e ao exercício pleno de cidadania de todo brasileiro.

A intenção, hoje, não é mais discutir “se” cada instituição de ensino deve atender a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação em uma perspectiva inclusiva – em classes regulares inclusivas, classes especializadas, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas, escolas bilíngues de surdos ou escolas especializadas – pois, como sinaliza a Lei de Diretrizes e Base – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no art. 58, § 2º: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino regular”.

A questão fundamental é “como” atender aos educandos da educação especial, respeitando suas características e peculiaridades, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e inclusão social, acadêmica, cultural e profissional.

A presente publicação tem o objetivo de oferecer orientações para a implementação da PNEE 2020. Pretende-se com tais orientações estimular os sistemas de ensino a criarem iniciativas inovadoras e coletivas, visando a fortalecer a educação especial, e a valorizarem tanto as singularidades quanto as diferenças no mundo globalizado e desigual da atualidade.

Ilda Ribeiro Peliz

Secretária de Modalidades Especializadas de Educação

TABELA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAA – Comunicação alternativa e aumentativa

CAAHS – Centro de Atividades para Altas Habilidades ou Superdotação

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAFI – Centro de Atendimento Educacional Especializado para Educandos com Deficiência Físico-Motora

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

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

CEB – Câmara de Educação Básica

CIMT – Centro de Atendimento Educacional Especializado para Educandos com Deficiência Intelectual, Mental e Transtornos Globais do Desenvolvimento

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DEE - Diretoria de Educação Especial

DIPEBS - Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IBC – Instituto Benjamin Constant

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NAAHS – Núcleo de Atividades para Altas Habilidades ou Superdotação

NAPPB – Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ONU – Organização das Nações Unidas

PANDESB – Programa Nacional de Avaliação do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PDIE – Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE 2020 – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado

SAEE-BS – Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos

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

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

INTRODUÇÃO

Um texto-base para uma nova Política Nacional de Educação Especial começou a tomar forma em 2018 com observações, diálogos e constatações resultantes de visitas de consultores especialistas, oriundos de diferentes universidades brasileiras, realizadas nas cinco regiões do País. Essas visitas geraram relatórios que foram somados a resultados de outras consultorias e estudos documentais. Foi feito um grande levantamento de dados por meio de diferentes instrumentos de pesquisa e da escuta dos mais diferentes segmentos sociais relacionados ao tema.

Este documento foi elaborado por muitas mãos e segue o que foi apontado pela maioria dos estudantes da educação especial, familiares desses estudantes, professores, gestores escolares, outros profissionais da escola, secretários de educação, profissionais da educação superior, pesquisadores, membros de organizações não governamentais, membros de conselhos, cidadãos interessados e outros.

É um texto fundamentado na preocupação em oferecer avanços na área da educação especial. Poder-se-ia até nomear “educação especial inclusiva”, visto que o objetivo é oferecer o melhor da educação especial e o melhor da educação inclusiva, pois nunca uma dessas dimensões pode ser utilizada para anular a outra. Não é demais enfatizar que, da perspectiva da PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, não pode haver contradição entre educação especial e educação inclusiva, porque toda educação especial deve ser inclusiva e toda prática de inclusão deve ser compreendida como sendo motivo de atenção especial.

Embora possam parecer redundantes as explicações do parágrafo acima, um olhar atento à literatura sobre o assunto mostrará que há, sim, uma polarização entre essas duas percepções a respeito do assunto.

Kauffman e Badar (2014) afirmam que, ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, foi tornando-se comum a ideia de que professores da educação especial devem trabalhar juntos com os professores do ensino regular, e que esta seria a melhor alternativa para a educação de todas as crianças com deficiência e com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, continuam os autores:

[...] apesar desta ideia ter capturado a imaginação de muitos, as pesquisas não têm mostrado que tais práticas são realmente melhores que a instrução oferecida de forma direta, por um

professor devidamente capacitado para suprir as necessidades de atendimento educacional especializado (KAUFFMAN; BADAR, 2014).

Ainda segundo esses autores, aqueles que questionam a eficácia da colaboração, consultoria e ensino compartilhado do currículo da educação geral apontam para a necessidade de instrução individualizada, focada, intensiva, persistente e especializada; instrução essa que apenas um professor bem treinado pode suprir (KAUFFMAN; BADAR, 2014).

O pesquisador britânico Gary Hornby, por sua vez, esclarece que as dificuldades com essa questão são potencializadas pelos mal-entendidos em relação à própria definição dos conceitos que subsidiam as pesquisas e as políticas públicas de diferentes países em relação a este assunto. Num interessante artigo no qual propõe a criação de uma nova abordagem para a educação do público-alvo da educação especial, Hornby demonstra que não há consenso entre os pesquisadores sobre o significado das palavras-chave para o estudo dessa modalidade de educação. Segundo ele, nem todos entendem da mesma forma o significado de palavras como "inclusão", "exclusão", "direito", "direitos educacionais", "direitos morais", "pares", "modelos intervencionistas", "alvos educacionais", "currículo" e, até mesmo, sobre o que seriam, "evidências de pesquisa" ou "evidências científicas" (2020).

A título de exemplo, Hornby observa que o termo "inclusão" é usado em tantas formas diferentes que pode significar diferentes coisas para diferentes pessoas, ou todas as coisas para todas as pessoas, de tal forma que, a menos que seja claramente definido, o conceito se torna sem sentido. Por exemplo, a defesa da inclusão total no contexto da sala de aula convencional, (mesmo que o educando não seja academicamente beneficiado por estar ali), na prática acaba sendo uma posição contrária à defesa da inclusão no período pós-escolar. A partir dessa análise, é imprescindível considerar que a inclusão na vida cultural, acadêmica, profissional e política, para muitos será possível apenas se ao educando for garantido o direito de ter atendimento educacional especializado no período em que este atendimento é requerido em função de suas demandas específicas. Os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento neural, e, para algumas crianças, o atendimento precoce em classe ou escola especializada pode favorecer o sucesso no processo de inclusão nos anos seguintes e essa oportunidade pode ser perdida se for enfatizada apenas a inclusão na sala de aula comum desde o início da escolarização da criança.

É preciso compreender a pertinência da reflexão sobre qual tipo de inclusão um estudante e (ou) sua família desejam e qual tipo de inclusão um sistema educacional está disposto a garantir. Estar incluído numa sala comum inclusiva sem ter as condições de acompanhar o currículo pode representar uma forma de exclusão, seja no próprio contexto de escolarização, seja mais tarde, ao longo da existência.

A inclusão radical torna-se prejudicial especialmente para os indivíduos com graus mais severos de impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, isso porque eles continuam a vivenciar experiências segregadoras no processo educacional.

O quadro abaixo permite considerar com mais clareza a bifurcação das abordagens de educação especial:

DEFENSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	DEFENSORES DA INCLUSÃO TOTAL
Defendem a colocação da ampla maioria de educandos como membros de uma classe comum, mas deixam abertas as oportunidades para esses sejam ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade.	Advogam a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de impedimento de longa duração de qualquer natureza, na classe comum em todos os níveis da educação.
Defendem que a retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos de ensino individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.	Insistem na igualdade de atendimento para todos, ainda que acatem alguma prestação de serviços de apoio de ensino especial no contraturno.
Entendem que o objetivo principal da escola é auxiliar o educando a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola.	Entendem que o objetivo principal da escola é fortalecer as habilidades de socialização e mudar o pensamento estereotipado sobre as deficiências ou transtornos.
Acreditam que mesmo uma radical reestruturação da escola comum não tornará a classe comum adequada a todos os educandos.	Acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Ainda a título de esclarecimento, outro quadro comparativo pode ser apresentado. O pesquisador Garry Hornby, servindo-se da contribuição de muitos outros pesquisadores, também apresenta evidências da divisão e polarização na forma de atendimento educacional do público-alvo da educação especial. O quadro abaixo foi elaborado com base nas informações presentes no artigo de Hornby:

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
País de referência: Finlândia: 22% do total das crianças finlandesas recebe atendimento especial em parte do período escolar e 8% recebe este tipo de atendimento durante todo o período escolar (TAKALA et al., 2009).	País de referência: Itália - único país do mundo a aplicar o modelo de inclusão total. Na Itália também há o maior número de escolas especializadas clandestinas no mundo (DIMITRIS ANATASIUS, 2015).
Oferece atendimento a todas as crianças em escolas comuns, em escolas especiais ou em classes especiais dentro das escolas comuns, considerando sempre o formato mais adequado para cada educando.	Modelo no qual todas as crianças, independentemente do impedimento de longa duração de natureza física, intelectual ou sensorial são matriculadas nas escolas comuns e participam das classes comuns por todo o período escolar, recebendo atendimento complementar e suplementar em salas de recursos no contraturno escolar.
Visa a desenvolver as habilidades próprias do indivíduo, preparando-o para a vida mais autônoma no contexto social pós-escola.	Visa a formar uma sociedade inclusiva, sem foco nas singularidades da pessoa.
Foco no estudante.	Foco na sociedade.
Planejamento da intervenção educacional e avaliação individual.	Planejamento para a inclusão de todos os educandos de forma indiferenciada.
Instrução especializada, intensiva e direcionada por objetivos.	A instrução especializada, quando existe, não é intensiva.
Parceria colaborativa entre escola, família e outros profissionais, com visão de intersectorialidade.	Filosofia de aceitação e pertencimento à comunidade.
A diversidade é vista como um fator que demanda atendimentos educacionais específicos.	A diversidade é vista como valor em si mesma e como oportunidade de aprendizagem e convivência que beneficia a todos.
Práticas instrucionais baseadas em evidências.	Práticas instrucionais comuns, com algum atendimento educacional especializado no contraturno.
Algumas classes ou escolas especializadas devem ser criadas ou adaptadas para atender a demandas específicas do público-alvo da educação especial.	Todas as escolas devem passar por adaptações para receber todas as crianças com suas diferentes demandas.
Prioriza a inclusão social, cultural, acadêmica e visa aos projetos de vida e à capacitação profissional sempre que possível.	Prioriza a inclusão educacional, não colocando foco nos impedimentos de longa duração de qualquer natureza, mas, nas barreiras sociais.
Profissionais especializados são necessários para suprir a demanda com elevado nível de qualificação.	Todos os profissionais devem receber alguma formação para adequar-se às necessidades de todos os educandos que forem recebidos nas escolas comuns inclusivas.

Conforme mostram os dois quadros apresentados, há um embate de ideias, concepções e práticas no âmbito mundial e não apenas no Brasil. De um lado, estão os defensores da educação especial e, de outro, os defensores da educação inclusiva, como se realmente fossem coisas diferentes. Portanto, faz-se urgente um esforço teórico e político para reconciliar posições extremas e trazer para a população brasileira o que existe de melhor nas duas possibilidades de atendimento, permitindo que os educandos e as famílias tenham a possibilidade de decidir sobre quais direitos priorizar. Não é demais ressaltar que, como está bem claro na LDB, o atendimento educacional deve ser preferencialmente na escola regular inclusiva – o que não significa exclusivamente lá. O adjetivo “regular”, conforme consta na LDB, é sinônimo de “comum” ou “convencional”, em contraste com “especial” ou “especializada”. Neste Documento, os três primeiros termos são utilizados sempre com o mesmo significado. O uso do termo “regular” pode gerar confusão, visto que as escolas especializadas também fazem parte da rede regular de ensino. Ou seja, escolas especializadas não são irregulares e todas as escolas, sejam comuns, sejam especializadas, devem ser inclusivas.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida não foi elaborada com a intenção de determinar se o direito de conviver com os pares, ou seja, com colegas de classes da mesma idade e com características diversificadas, é maior ou menor do que o direito a uma educação mais personalizada, oferecida em contexto especialmente planejado para suprir necessidades e demandas especiais de educação. A preocupação maior é a de acrescentar o respeito à pessoa e a sua família, oferecendo a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha.

Ademais, a PNEE apenas modifica a ênfase que vinha sendo dada na inclusão total, pois, na realidade, os sistemas de ensino no Brasil sempre se organizaram por meio de escolas comuns do sistema regular, escolas especializadas e escolas bilíngues de surdos. Isto fica evidente nos dados do Município do Rio de Janeiro e do Distrito Federal.¹

1. Segundo dados atuais disponíveis na página do Instituto Helena Antipof, da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro (<<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/iha-estatisticas>>), a quantidade de educandos da educação especial neste Município é de 17.924 educandos. Estão incluídos em turmas regulares 13.800 educandos e 4.124 estão em classes especiais. O Município do Rio de Janeiro tem 638 classes especiais, 10 escolas especiais e 23 escolas de educação bilíngue (Libras- Língua Portuguesa).

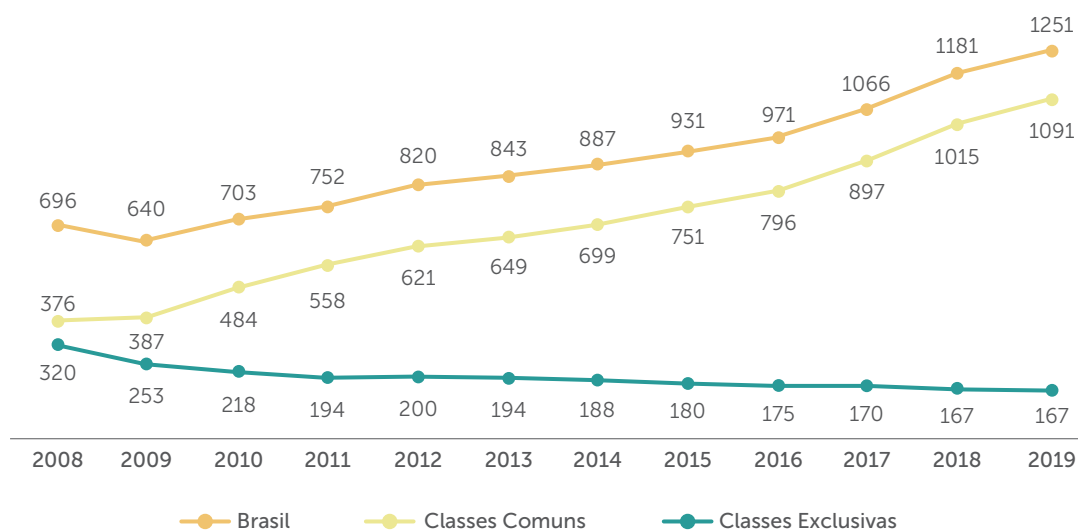
Os dados disponíveis na página da SEEDF/GDF (<<http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-2019/>>), mostram o número atual de educandos da educação especial em Brasília, que é de 15.540 educandos. Estão incluídos em turmas comuns do sistema regular 10.597 educandos e 4.943 estão em classes especiais. Neste total de matrículas não estão incluídos os 2.877 alunos do Programa de Educação Precoce). Dos 4.943 educandos que estão em classes especializadas, 2.467 educandos estão em classes especiais e 2.476 estão em instituições especializadas, como as APAEs e outras. Brasília tem 14 escolas especiais e 01 Escola de Educação Bilíngue (Libras- Língua Portuguesa).

Portanto, é necessário criar uma Política Nacional de Educação Especial que amplie e potencialize as possibilidades de escolha dos educandos e das famílias bem como favoreça a ampliação da oferta de serviços especializados e ainda estimule a busca por evidências científicas sobre a melhor forma de educar cada estudante, seja na escola inclusiva, seja na escola ou classe especializada, independentemente de diagnósticos e rotulação, pois cada ser humano é único e merece ser tratado com a devida dignidade inerente a essa condição.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, anualmente coleta dados referentes ao quantitativo de matrículas na educação básica e, de forma específica, da modalidade da educação especial.

Figura 1 - apresenta o total de matrículas da educação especial nos sistemas de ensino no período de 2008 a 2019, tanto nas classes especializadas quanto nas classes comuns.



Fonte: Microdados do Censo Escolar Inep/MEC, 2008 a 2019

Nota: Números expressos em milhares.

Conforme mostra a Figura 1, o número de matrículas na educação especial apresentou aumento de 79,8% no período entre 2008 e 2019, crescendo de 696 mil em 2008 para mais de 1,25 milhões em 2019, no Brasil. A Figura 1 mostra ainda que, dos 696 mil educandos matriculados na educação especial em 2008, 320 mil eram referentes a classes exclusivas e 376 mil referiam-se a escolas comuns (convencionais ou regulares). Por outro lado, a Figura 1 explicita claramente a queda de 50% no número de matrículas de educandos

do público-alvo da educação especial em classes exclusivas: em 2008 eram 320 mil matriculados em classes especializadas e, em 2019, o número era de apenas 160 mil.

A estatística por si mesma não permite identificar as razões dessa queda e nem interpretar os fatos como positivos ou negativos para o público-alvo da educação especial. Entretanto, algumas informações complementares podem lançar luz ao cenário. É sabido que, ao longo desses anos, muitas escolas especializadas, tanto públicas quanto particulares, foram transformadas em escolas comuns inclusivas, seja por decisão voluntária dos sistemas educacionais e das mantenedoras, seja por pressões externas. Assim, centenas de alunos passaram a ser contados como matriculados na escola comum não porque mudaram de escola, mas porque foi mudado o status da escola especializada na qual já estavam matriculados.

Ademais, o aumento das matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns, ampliou, num período de 11 anos, de 376 mil para 1,1 milhão, o que representa um aumento de 190,3%.

Segundo o Censo Escolar de 2019, 87,2% dos estudantes do público-alvo da educação especial estavam matriculados em classes comuns e 12,8% em escolas especializadas. Certamente, há muitas pessoas que consideram esse um dado extremamente positivo e, em um primeiro momento, ele realmente é. Mas é preciso ter em mente que esses números se referem unicamente à matrícula, sem considerar outros fatores. Ora, o princípio da inclusão não pode ser dado como atendido apenas com a presença do educando em sala de aula, mas deve ser avaliado também o sucesso dos estudantes em seu processo de aprendizado e benefícios decorrentes desse processo ao longo da vida.

Esses dados levam a questionar sobre a qualidade do atendimento que está sendo oferecido aos educandos do público-alvo da educação especial nas escolas regulares, e também sobre as crianças e os jovens aos quais não está garantido nem mesmo o acesso à escola pública, visto que não estão matriculados em escola alguma, justamente por não lhes terem sido possibilitada a opção de uma escola adequada a suas singularidades.

Um dado importante é o número dos educandos do público-alvo da educação especial que conseguem chegar ao ensino superior. A partir de 2011, as matrículas dos educandos do público-alvo da educação especial nos cursos de graduação (presenciais e à distância) começam a compor a Estatística da Educação Superior. Nesse primeiro ano, são contados 23.250 educandos do público-alvo da educação especial que concluíram o ensino básico e que foram matriculados nos cursos de Graduação. Em 2018, esse contingente chegou ao

número de 43.633 matriculados, registrando-se taxa de crescimento de 87,7% ao longo do período de oito anos – o que já é um aumento a ser celebrado. No entanto, o dado a ser mais destacado é que, nos cursos de graduação, o número de educandos do público-alvo da educação especial representa menos de 0,5% das matrículas, segundo o último Censo do Ensino Superior, realizado em 2018, – o que demonstra a necessidade de políticas públicas para ampliar o acesso, a permanência e o êxito desse público no ensino superior.

A Figura 2 apresenta o número de matrículas por tipo de deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, no período de 2015 a 2019, na educação básica. O Inep passou a utilizar “transtorno do espectro autista” em substituição a “transtornos globais do desenvolvimento” a partir da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Figura 2 - Matrículas na educação especial, por tipo de deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, de 2015 a 2019.

	2015	2016	2017	2018	2019
TOTAL	930.683	971.372	1.066.446	1.181.276	1.250.967
Cegueira	7.154	7.484	7.392	7.653	7.477
Baixa visão	68.279	68.542	74.818	77.586	77.328
Surdez	29.247	27.527	26.640	25.890	24.705
Deficiência auditiva	35.201	35.642	37.442	39.307	39.268
Surdocegueira	456	444	420	415	573
Deficiência física	128.295	131.433	137.694	145.083	151.413
Deficiência intelectual	645.304	671.961	732.185	801.727	845.849
Deficiência múltipla	70.471	74.811	78.539	80.276	85.851
Transtorno do espectro autista	97.716	116.332	142.182	178.848	177.988
Superdotação/Altas Habilidades	14.407	15.995	19.699	22.382	54.359

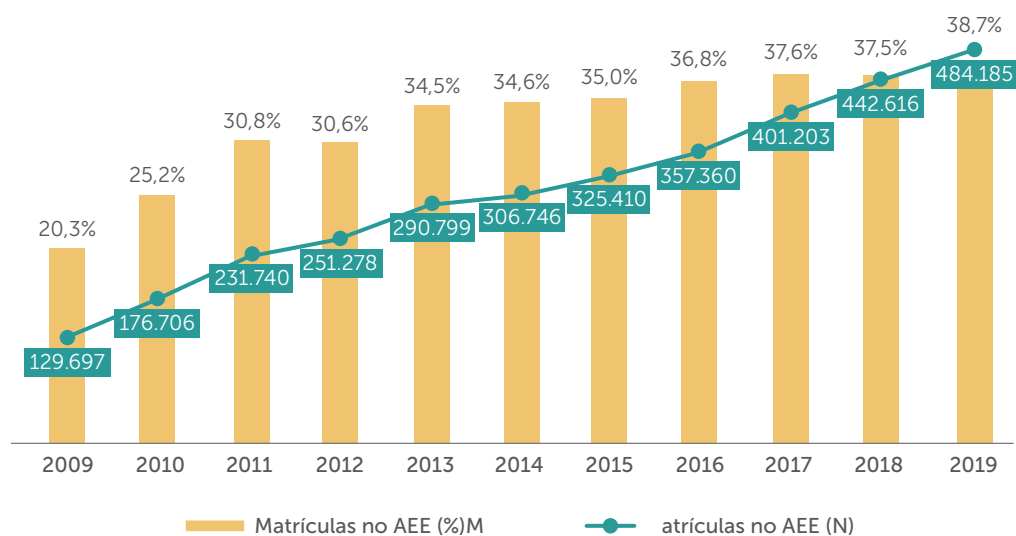
Fonte: Microdados do Censo Escolar, INEP/MEC.

Até o ano de 2018 havia marcação de Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e de Transtorno Degenerativo da Infância que, em 2019, passou a compor o Espectro Autista. Nesta tabela o total de matrículas nesses anos foram agregados no Autismo.

Conforme mostra a Figura 2, no período entre 2015 e 2019, observa-se a predominância de matrículas de educandos com deficiência intelectual, deficiência física e com transtorno do espectro autista em todos os anos, e, em 2019, esses grupos somados representaram 94% das matrículas na educação especial, com destaque para o número de educandos com deficiência intelectual que detém o maior número absoluto (846 mil matrículas).

A Figura 3 apresenta o percentual de matrículas dos educandos da educação especial no Atendimento Educacional Especializado – AEE, de 2009 a 2019.

Figura 3 - Matrículas no AEE, no Brasil, de 2009 a 2019.

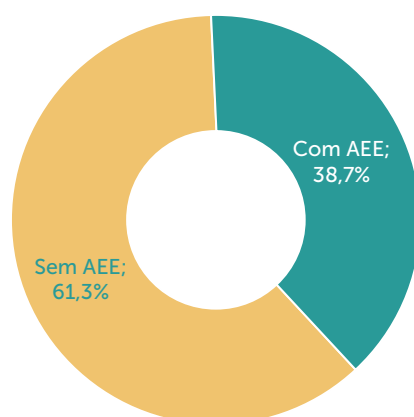


Conforme evidenciado na Figura 3, a despeito da ampliação da quantidade de matrículas dos educandos da educação especial, para a garantia do direito à aprendizagem com adequada participação e sucesso na trajetória escolar, é preciso ampliar e efetivar o atendimento específico a esses educandos nos sistemas de ensino – papel cumprido em grande medida pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

Em 2019, registraram-se 484,2 mil matrículas no AEE, o que corresponde a um aumento de 273,3% em relação a 2009, quando foram registradas 129,7 mil matrículas nesse tipo de atendimento. No entanto, o número de matrículas no AEE representa, no Censo Escolar de 2019, apenas 38,7% das matrículas dos educandos do público-alvo da educação especial (Figura 3), o que significa que este serviço não alcançou nem ao menos a metade desses educandos.

A Figura 4 mostra a relação entre estudantes da educação especial atendidos e os não atendidos no serviço de atendimento educacional especializado.

Figura 4 - Percentual de educandos da educação especial matriculados no AEE, no Brasil, em 2019.



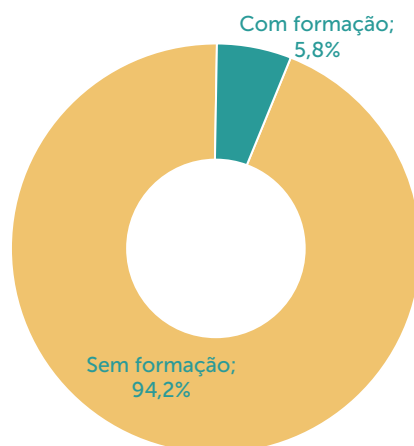
Fonte: Microdados do Censo Escolar Inep/MEC, 2019.

A Figura 5 mostra a situação do preparo dos educadores que atuam na educação especial.

Tão importante quanto o número de educandos atendidos é o número dos professores da educação básica que têm alguma formação para atuar com educandos do público-alvo da educação especial. Conforme mostra a Figura 5, apenas 5,8% dos professores que atuam na educação básica, em todo o País fizeram cursos destinados à formação continuada para atuarem com o público-alvo da educação especial.

Quando analisada essa situação, pode-se perceber que há imensos desafios a serem enfrentados para a disponibilização de professores com formação continuada adequada para atuar nos processos de ensino-aprendizagem de tais educandos.

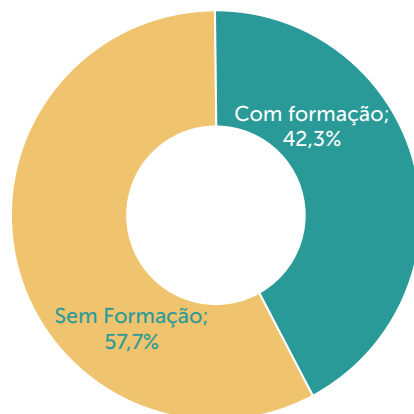
Figura 5 - Percentual de docentes da educação básica com formação continuada em educação especial, no Brasil, de 2019.



Fonte: Microdados do Censo Escolar Inep/MEC, 2019.

A Figura 6 mostra os dados referentes aos professores com formação continuada e que atuam especificamente nos serviços de AEE.

Figura 6 - Docentes do AEE com formação continuada em educação especial, no Brasil, em 2019



O Censo mostrou ainda que, mesmo dentre aqueles que atuam diretamente no AEE, menos da metade (42,3%) teve a oportunidade de participar de alguma formação continuada específica na área, conforme demonstrado na Figura 6.

O Censo Escolar da Educação Básica afere também dados sobre os docentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. A partir de 2012, coletaram-se dados sobre a quantidade de docentes com baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência física, deficiência intelectual ou deficiência múltipla. Em 2019, foram incluídos: autismo e altas habilidades ou superdotação.

A Figura 7 mostra os dados identificados neste primeiro Censo com este tipo de informação.

Figura 7 - Total de docentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação na educação básica – 2018 e 2019.

DOCENTES	2018	2019
Com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação	6.711	6.892
Baixa visão	2.808	2.987
Cegueira	172	225
Deficiência auditiva	749	882
Surdez	267	309
Surdocegueira	0	2
Deficiência física	2.741	2.472

DOCENTES	2018	2019
Deficiência intelectual	62	60
Deficiência múltipla	89	80
Autismo	-	14
Altas habilidades ou superdotação	-	34

Nota: Contabilizou-se docentes em regência em classe e docente titular – coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EAD.

Fonte: Censo Escolar, Inep/MEC.

Como pode ser visto na Figura 7, o Censo identificou o total de 6,9 mil docentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, configurando aumento de 2,7% em relação a 2018.

Entre os docentes que atuavam na educação básica, o número de docentes com deficiência, transtorno do espectro autista ou superdotação representou apenas 0,3% em 2019. Nesse ano, na educação básica, predominaram docentes com baixa visão (2.987) e com deficiência física (2.472). No mesmo período, destaca-se o aumento significativo no número de docentes com cegueira (225) e com surdez (309), com variações de 30,8% e 15,7% em relação ao ano anterior, respectivamente.

A Figura 8 mostra dados referentes aos docentes que atuam com educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica, o total de docentes, em 2019, foi de 1.260.049, sendo que 1.240.436 desses docentes atuavam em classes regulares e 24.735 em classes exclusivas.

Figura 8 - Figura 8 – Total de docentes que atendem educandos da educação especial na educação básica, em 2018 e 2019.

DOCENTES	2018	2019	VARIAÇÃO
Total	1.228.719	1.260.049	2,5%
Em classes regulares	1.208.019	1.240.436	2,7%
Em classes exclusivas	26.263	24.735	-5,8%

Nota: Contabilizou-se apenas docentes em turmas de escolarização e docentes em regência em classe e Docente Titular – coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EAD.

Fonte: Censo Escolar, Inep/MEC.

ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS

1771 – Foi fundado o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris pelo francês Abade Charles Michel de l'Épée.

1784 – Foi criado em Paris o Instituto Real dos Jovens Cegos, a primeira instituição no mundo totalmente dedicada à educação de cegos.

1809 – Nasceu Louis Braille, numa pequena cidade perto de Paris, filho de um artesão que produzia artefatos de couro. Com 3 anos de idade, Louis Braille sofreu um acidente cujas consequências o deixaram totalmente cego.

1822 – Nasceu em Paris, E. Huet. Já na adolescência, Huet falava Português e Alemão, além do Francês. Com 22 anos Huet ficou surdo, em consequência de sarampo.

1834 – Nasceu, no Rio de Janeiro, José Álvares de Azevedo, filho de uma abastada família que não mediu esforços para dar a melhor educação possível ao filho, cego de nascença.

1837 – Louis Braille inventou o sistema conhecido pelo seu nome – Sistema Braille.

1845 – José Álvares de Azevedo foi levado à França para estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris. O menino brasileiro estudou nesse instituto em regime de internato e obteve o grau máximo em todas as disciplinas.

1850 – José Álvares de Azevedo retornou ao Brasil com o ideal de disseminar o sistema Braille a todos os cegos, possibilitando a todos o acesso ao conhecimento por meio da leitura e escrita. Com apenas 16 anos de idade, o jovem tornou-se o primeiro professor especializado no ensino de cegos no Brasil e passou a ministrar palestras em todos os lugares possíveis, incluindo os salões da Corte Imperial. Uma de suas alunas cegas foi o elo para que o jovem professor conseguisse uma audiência com o Imperador e o convencesse de que o Braille era a forma de acabar com o analfabetismo entre os cegos no Brasil.

1854 – Foi criado, no Brasil, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, com o apoio do Imperador Dom Pedro II, sob inspiração do jovem professor cego José Álvares de Azevedo, falecido seis meses antes, vítima de tuberculose, aos 20 anos de idade. O Imperial Instituto de Meninos Cegos é atualmente o Instituto Benjamin Constant – IBC.

1857 – Foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. No mesmo ano, E. Huet apresentou a um grupo de pessoas, na presença do imperador Dom Pedro II, os resultados

de seu trabalho, causando boa impressão. Nessa escola surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a Libras (Língua de Sinais Brasileira).

1932 – Foi criada a Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

1948 – Foi assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos na III Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, assinada pelo Brasil na mesma data.

1954 – Surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

1954 – Foi inaugurada a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação – ABBR.

1957 – O “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a se chamar “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES. Nessa época, foi oficialmente proibida a língua de sinais nas salas de aula, mas, mesmo com a proibição os alunos surdos continuaram a usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola.

1957 – Foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957).

1958 – Foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958).

1970 – Foi criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi – Fenasp.

1981 – Fundada a Associação Niteroiense dos Deficientes Físicos – Andef.

1983 – Foi criada a Associação de Amigos do Autista – AMA.

1984 – Foi criada a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos – Onedef.

1988 – Foi criada a Associação Brasileira de Autismo – Abra.

1994 – Foi publicada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada na Espanha (ONU), da qual o Brasil foi signatário.

1995 – Foi instituído pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, o Conselho Nacional de Educação – CNE.

1995 – Foi criado o Comitê Paralímpico Brasileiro – CPB.

1960 – Foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960).

1961 – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, arts. 8º e 9º tratavam da educação dos “excepcionais”.

1962 – Foram oficializadas as convenções Braille para o uso na escrita e na leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille (Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962).

1962 – Foi criada a Federação Nacional das APAEs.

1973 – Foi criado, no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. (Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973).

1977 – Nasceu a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – Feneida, composta apenas por pessoas ouvintes.

1986 – O Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp foi transformado na Secretaria de Educação Especial – Sespe, como órgão central de direção superior do Ministério da Educação. (Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986).

1986 – Foi criada a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime.

1986 – Foi criado o Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed.

1987 – Foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis.

1989 – Foi criada a Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, órgão autônomo do Ministério da Ação Social (Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989).

1989 – A Convenção sobre os Direitos da Criança é adotada pela ONU. Foi ratificada pelo Brasil em 1990.

1990 – A Sespe foi extinta e a responsabilidade pela Educação Especial passou para a Secretaria Nacional de Educação Básica – Seneb, que criou o Departamento de Educação Supletiva e Especializada (Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990).

1992 – A educação especial voltou a ser representada por uma secretaria específica: ressurgiu a Secretaria de Educação Especial, recebendo a sigla Seesp.

- 1992** – Foi criada a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCMME.
- 1994** – Foi instituída a primeira Política Nacional de Educação Especial, pela Seesp/MEC.
- 1994** – Foi criada a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down.
- 1999** – Foi instituído o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, por meio do Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999.
- 1999** – Elaboração do documento “A educação que nós surdos queremos”, feito pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS.
- 2001** – A Convenção da Organização dos Estados Americanos promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O Brasil a ratificou por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.
- 2003** – Foram criados os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS.
- 2003** – Foi criado o Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD.
- 2004** – Foram criados os Centros de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAPs e Núcleos de Apoio e Produção Braille – NAPPB.
- 2004** – Foi criado o Programa Incluir, para promover a acessibilidade na educação superior. A partir de 2012, essa ação foi universalizada atendendo todas as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.
- 2004** – Foi criada a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade – Secad/MEC (Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004).
- 2005** – Foram criados os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S.
- 2006** – Início do primeiro Curso de Graduação em Letras Libras, Licenciatura, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
- 2006** – Instituído o Prolibras – Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – Libras e Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

2008 – Foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2008 – Foi criada a Organização Nacional de Cegos do Brasil – ONCB.

2008 – Foi criada a Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais

2011 – Foi alterada a estrutura organizacional do MEC, sendo acrescentada a palavra Inclusão, criando, portanto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. (Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011).

2014 – A Fenasp mudou para Federação Nacional das Associações Pestalozzi – FenaPestalozzi.

2016 – Foi fundado o Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência – CRPD.

2017 – Foi homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do ensino médio.

2019 – Foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Semesp, consequentemente extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. A Semesp é composta da Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e da Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019). As competências foram redefinidas pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019.

2020 – A Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência passa a ser denominada Diretoria de Educação Especial – DEE (Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019).

2020 – Assinatura do Decreto 10.502, de 30 de Setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida.

MARCOS NORMATIVOS

1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos – Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.

1971 – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. É a segunda Lei de Diretrizes e Bases do Brasil. O artigo 9º previa “tratamento especial aos excepcionais”.

1988 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88).

1989 – Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...] e dá outras providências.

1990 – Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/1989), promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.

1990 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/1990).

1990 – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

1996 – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

1996 – Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Unesco, 1996.

1999 – Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

1999 – Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção e dá outras providências.

2000 – Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica,

2000 – Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Conselho Nacional de Educação/MEC.

2002 – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

2004 – Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

2005 – Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 2000.

2009 – Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

2011 – Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências.

2012 – Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2013 – Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

2014 – Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).

2015 – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI.

2015 – Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

2015 – Declaração de Incheon para a Educação – Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Fórum Mundial de Educação. ONU, 2015.

2018 – Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

2018 – Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, que assegura atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.

2018 – Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018, que promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso.

2020 – Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Ciptea, e dá outras providências.



1. DISPOSIÇÕES GERAIS E DEFINIÇÕES

Em 30 de setembro de 2020, foi assinado o Decreto que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O parágrafo 1º apresenta as disposições gerais e definições dos termos-chave da Política, como segue:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Os processos educacionais apontados na PNEE 2020 visam à garantia de aprendizagem com qualidade e envolvem, de forma colaborativa:

- a União, como instância responsável pela definição das diretrizes legais e operacionais bem como instância de cooperação técnica e financiamento redistributivo e supletivo (art. 211 da Constituição), considerando o regime de colaboração e as responsabilidades dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios definidos legalmente; e

- os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio de suas secretarias e conselhos de educação, aos quais compete organizar seus sistemas de ensino para possibilitar a implementação das políticas e diretrizes instituídas, conforme estabelece a LDB.

O artigo 2º do Decreto apresenta as definições, nos seguintes termos:

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

I – Educação especial – modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

A educação especial tem sua definição fundamentada na LDB. Entre outros aspectos, institui os serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial e prescreve que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular. Desde 2018, por meio da Lei nº 13.632, de 2018, foi estabelecido que a oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, conforme o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60. A educação especial é também uma subárea da área de conhecimento que leva o nome de Tópicos Específicos da Educação, tanto na Capes (BRASIL, 2020) como no CNPq (BRASIL, 2020).

A educação especial reúne pressupostos teóricos para fundamentar o uso de diferentes metodologias, técnicas e equipamentos específicos, bem como para a produção de materiais didáticos adequados e adaptados e para o desenvolvimento de tecnologia assistiva, a fim de serem oferecidos aos educandos, preferencialmente (o que não significa exclusivamente), em escolas regulares inclusivas e em classes e escolas especializadas destinadas aos educandos que não se beneficiam das classes e escolas comuns ou regulares.

A educação especial oferece recursos e serviços para garantir a educação equitativa e inclusiva nas salas de aulas regulares inclusivas, nas escolas e classes especializadas, nas escolas bilíngues de surdos, nas escolas-polo, nas salas de recursos multifuncionais e específicas e nos centros de atendimento educacional especializado. Oferece também o serviço de atendimento educacional especializado gratuito ao público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades, de modo complementar e suplementar, no contraturno, para que cada estudante tenha assegurada sua aprendizagem nas escolas regulares inclusivas ou nas escolas bilíngues de surdos, ou, ainda, nas escolas

especializadas quando os educandos não se beneficiarem dos processos educacionais nas escolas regulares inclusivas.

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 (COOK; COOK, 2011, apud ORSATI. et al., 2015, p. 16).

É sabido que algumas práticas educacionais trazem resultados positivos e potencializam o aprendizado dos educandos, enquanto outras não produzem resultados satisfatórios. Avaliando as evidências científicas sobre a eficácia de diferentes práticas com crianças e jovens com características diferentes, descobrimos aquelas que têm maior potencial para beneficiar a cada um.

É necessário conscientizar os docentes que atuam na educação especial sobre a necessidade de conhecer as práticas que já foram validadas cientificamente e, de igual modo, levá-los a atuar com a perspectiva de que os resultados do seu trabalho precisam ser avaliados, buscando as evidências que atestam o êxito de suas intervenções. Assim, experiências exitosas merecem ser divulgadas e replicadas.

Dessa forma, uma questão que a nós se impõe é: quais práticas educacionais têm melhores resultados para cada estudante, considerando as diversas características que compõem o público-alvo da educação especial?

Capovilla (2020a, 2020b) formula a questão da seguinte maneira: quais práticas de intervenção apresentam evidências de serem mais adequadas, mais viáveis e mais eficazes para crianças com desafios de natureza sensorial (cegueira ou surdez ou surdocegueira), de motricidade (como na tetraplegia, na hemiplegia, na paralisia cerebral, por exemplo), ou de atenção, memória, abstração, linguagem, e assim por diante?

Entretanto, uma questão anterior a essa, conforme alertam alguns pesquisadores brasileiros, é a seguinte: "O que é considerado evidência na área de educação? Isso é importante porque, para que uma informação seja considerada uma evidência, uma série de testes deve ser realizada.

De acordo com Thomas e Pring (2004), existem três critérios para avaliar se de fato existe uma evidência: relevância, suficiência e veracidade. O primeiro critério é a relevância, ou seja, a pesquisa de uma nova informação, algo novo que pode estar a favor ou contra alguma proposição que já existe ou mesmo que já se encontra estabelecida [...]. Uma informação é relevante quando agrega, modifica ou complementa o que já se sabe sobre determinado tema, quando permite avanço no conhecimento estabelecido. Mesmo sendo relevante, para que a nova informação possa ter status de evidência, é necessário o acúmulo de dados que a sustente, o que está relacionado ao segundo critério, a suficiência. Nesse caso, deve-se analisar a nova informação em comparação com outros exemplos e a agregação de diferentes informações que demonstrem o mesmo tipo de evidência. Isso significa verificar se a hipótese se sustenta em mais de uma ocasião, ou seja, se existem informações suficientes para demonstrar seus resultados. Por fim, o terceiro critério é a veracidade, que diz respeito à garantia de que o processo utilizado para coletar as informações (as evidências) não foi sujeito a distorções ou contaminado por interesses de pessoas ou grupos envolvidos". (ORSATI et al., 2015, p. 19).

A busca pelas práticas fundamentadas em evidências científicas requer mais trabalho e dedicação do que a atuação fundamentada apenas na opinião e na tentativa e erro. Este posicionamento exige dedicação, estudo, perspicácia e abertura para a busca de novos conhecimentos. É o conjunto dessas atitudes que consolidará a competência técnica, pois esta é

um conjunto de conhecimentos e habilidades que o capacitam a conseguir bons resultados nas situações de ensino (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). Esse conhecimento, centrado no saber acadêmico, teórico e científico, alicerça a profissionalização do trabalho docente (SHULMAN, 1987; TARDIFF, 2000). (ORSATI et al., 2015, p. 19).

A falta de orientações sobre como implementar a educação baseada em evidências em escolas de todos os tipos e para com a diversidade dos educandos traz fragilidade na formação docente para a área da educação especial no Brasil. Com certeza, a prática dos educadores seria aperfeiçoada se tivessem mais conhecimento a respeito de resultados de pesquisas científicas em suas áreas de atuação. É extremamente importante que pesquisas científicas iluminem a prática pedagógica e direcionem as políticas públicas na área da educação em geral, e especialmente na área da educação especial.

Pesquisadores se tornam vozes importantes para as políticas públicas educacionais quando documentam estratégias de ensino que funcionam para a maioria dos alunos, que são replicáveis e têm poder de generalização para diferentes populações de crianças. Para que essa voz seja ouvida, um diálogo contínuo deve ser estabelecido entre pesquisadores e profissionais da Educação para a promoção não somente de estratégias educativas que funcionem, mas de estratégias em que os professores acreditam e estão dispostos a colocar em prática de maneira sistemática. (ORSATI et al., 2015, p. 9).

A educação baseada em evidências depende das trocas permanentes entre as políticas públicas, os profissionais da educação e o conhecimento científico produzido nos centros de pesquisa. Portanto, a educação especial é um campo fértil para o crescimento do interesse nas práticas baseadas em evidências e, se esta tendência for ampliada, haverá progresso acadêmico de professores e será potencializado o desenvolvimento de educandos, e estes serão frutos da interface positiva entre pesquisas educacionais e ações educacionais.

Na PNEE 2020, também são afirmadas, em alta conta, as evidências científicas das neurociências cognitivas (CAPOVILLA, 2005. CAPOVILLA, 2020a. CAPOVILLA; MACEDO; DUDUCHI; CAPOVILLA; THIERS, 1998. CAPOVILLA; MACEDO; CAPOVILLA, 2001), colocando foco na plasticidade neural. Por causa desse foco, e à luz do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 2014), a PNEE 2020 afirma a necessidade de intervenção pedagógica desde a educação infantil no atendimento educacional especializado, para as crianças que manifestam atraso ou transtornos no neurodesenvolvimento.

II – educação bilíngue de surdos – modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

A educação bilíngue de surdos se pauta no direito linguístico – o direito dos surdos de optarem por sua língua, a Libras, como língua de comunicação, interação, instrução e ensino no processo educacional. Esse direito está construído sob o preceito de que a Libras é uma língua natural à comunidade surda, manifestação de sua cultura e identidade. Tal direito, foi reconhecido por meio da Lei nº 10.436, de 2002, que define a Libras como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Embora a Libras seja uma língua de modalidade visuoespacial, apresenta todas as propriedades das línguas humanas orais, constituindo-se, assim, em uma língua natural. Porém, o reconhecimento das línguas de sinais como línguas humanas é recente. Por muito tempo, essas línguas foram vistas como sistemas de comunicação limitados, semelhantes à mímica. Apenas na década de 1960, com as pesquisas do linguista William Stokoe, compreendeu-se que as línguas de sinais apresentavam uma estrutura interna e

exibiam todos os componentes linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático).

O status linguístico das línguas de sinais é ratificado pelo fato de que, assim como as línguas orais, elas estão localizadas no hemisfério esquerdo do cérebro, responsável pela faculdade da linguagem. Conforme relatado em Bellugi e Klima (1990), estudos demonstram que os surdos que sofrem lesão no hemisfério direito não apresentam déficits linguísticos, enquanto os que têm o hemisfério esquerdo lesionado processam apenas informações espaciais não relacionadas à linguagem.

Assim, por serem línguas naturais, as línguas de sinais são adquiridas por crianças surdas, filhas de pais surdos, de forma semelhante e em período análogo à aquisição de linguagem em crianças ouvintes, conforme relatado em diversas pesquisas (LILLO-MARTIN, 1986; PETITTO, 1987; KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995). De acordo com Quadros e Cruz (2009):

a criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos complexos, a criança “sai falando” ou “sai sinalizando” quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou as línguas). Ela experimenta a linguagem em cada momento de interação, acionando a sua capacidade para linguagem mediante o contato com a língua usada no ambiente. Qualquer criança adquire a linguagem quando dispõe de oportunidades naturais de aquisição. (QUADROS; CRUZ, 2009, p. 15).

Nesse contexto, a Libras é considerada como língua materna / primeira língua (L1) do surdo. A Língua Portuguesa, portanto, é entendida como segunda língua (L2) e deve ser ensinada com metodologia adequada. Ressalta-se, entretanto, que muitos surdos não têm a oportunidade de adquirir a língua de sinais desde a infância por não terem pais surdos, o que reforça a necessidade da educação bilíngue desde a infância.

Assim, ao reconhecermos o caráter linguístico das línguas de sinais, reconhecemos também a comunidade linguística formada a partir dessa língua e o direito que essa comunidade tem de receber educação em sua língua de sinais – direito que é garantido pela legislação vigente, dentre as quais destaca-se o Decreto nº 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005), Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promulgada no Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008, (BRASIL, 2008), além da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (ONU, 1996).

O direito à educação bilíngue está garantido na política nacional de educação bilíngue de surdos presente na PNEE 2020, que reconhece as especificidades dos surdos e agrega

valores e direitos, ao responder de forma ampla, efetiva e eficaz ao pleito da comunidade surda brasileira, de receber escolarização diretamente em sua língua de sinais, possibilitando o aprendizado contínuo. É a garantia desse direito que possibilita o acesso dos surdos em espaços educacionais para receber educação de qualidade, que respeita sua identidade e que os faz avançar em todas as suas potencialidades.

III – política educacional equitativa – conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do estudante na sociedade.

Sem equidade não há efetiva inclusão. O paradigma da equidade deve ser destacado, pois aponta para a necessidade de que o trabalho pedagógico garanta o uso de serviços e recursos diferenciados que visem ao alcance de oportunidades iguais.

A educação especial é um direito de todos que demandam seus recursos e serviços, e os educandos devem ser atendidos de maneira equitativa, ou seja, ter acesso à oferta de experiências educacionais de acordo com suas singularidades e especificidades, pois esta atenção é que vai garantir o acesso, a permanência e o sucesso nos processos educacionais, levando à possibilidade de inclusão social, cultural, acadêmica e profissional.

IV – política educacional inclusiva – conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do estudante, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo.

A abordagem educacional inclusiva que subjaz à PNEE 2020 reafirma o direito não apenas de matrícula, mas de permanência e de aprendizagem exitosa para todos os educandos nas escolas regulares, caso seja esta a escolha. Isso quer dizer que a garantia da matrícula nas escolas regulares continua sendo direito irrevogável dos educandos e das famílias que por ela optarem e que esse direito deve ser atendido com qualidade. Mas essa PNEE afirma, também, que a matrícula em classes e escolas especializadas, ou classes e escolas bilíngues de surdos, é igualmente direito que deve ser oferecido aos educandos que não se beneficiarem das escolas regulares, em atenção à opção primeiramente do educando, na medida em que este é capaz de se expressar, e também à opção de sua família.

V – política de educação com aprendizado ao longo da vida – conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do estudante, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto.

O foco no aprendizado ao longo da vida envolve muito mais do que o incentivo aos educandos para que desenvolvam apego ao conhecimento ao longo de suas vidas, envolve a intencionalidade do atendimento educacional especializado e o trabalho a ser desenvolvido pela equipe de profissionais da escola, especialmente com aqueles educandos que, por condições como o autismo severo, por exemplo, necessitam de flexibilização de conhecimentos e conteúdos no que se refere ao currículo, priorizando a construção de um Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar –PDIE que contemple as ações educativas e os conhecimentos voltados para o projeto de vida do estudante, tendo em vista suas aspirações. O Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar deve contemplar ações que contribuirão, planejada e efetivamente e, para que o educando alcance seu projeto de vida e venha a ter o mais amplo desenvolvimento possível, a maior autossuficiência pessoal e a vida mais autossustentável e com independência social que possa alcançar.

VI – escolas especializadas – instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos.

As escolas especializadas (ou especiais) devem existir com a perspectiva de retorno dos educandos, assim que possível, às escolas regulares inclusivas. Devem ser ambientes sociais e tecnológicos acessíveis, planejados com vistas a favorecer a autossuficiência pessoal, sucesso na aprendizagem e independência social. As escolas especializadas devem reunir pressupostos teóricos para fundamentar o uso de diferentes tipos de metodologias, técnicas e equipamentos específicos bem como para a produção de materiais didáticos adequados e adaptados e para o desenvolvimento de tecnologia assistiva, a fim de serem aplicados para públicos da educação especial específicos.

Os educandos dessas escolas especializadas terão sua convivência com a sociedade em geral garantida por suas famílias e incentivada pela gestão da escola em atividades extraclasse. As escolas especiais disponibilizarão acessibilidade arquitetônica, dos equipamentos, do mobiliário, com projeto pedagógico e material didático planejados

com vistas ao atendimento das especificidades do público-alvo ao qual são destinadas; e devem ser regidas por profissionais devidamente qualificados.

VII – classes especializadas – classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público-alvo ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade.

As classes especializadas (ou especiais) devem receber efetiva fiscalização para que cumpram sua finalidade e não sejam desvirtuadas com a inserção de educandos que não apresentem a estrita necessidade de apoios múltiplos e contínuos dos serviços especializados da educação especial.

VIII – escolas bilíngues de surdos – instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação.

IX – classes bilíngues de surdos – classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua.

A educação de surdos em classes e escolas bilíngues (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita) não somente é um direito garantido por leis, como também é apontada como aquela que oferece as metodologias mais adequadas para o desenvolvimento intelectual dos educandos surdos. O Programa Nacional de Avaliação do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro – Pandesb, pesquisa realizada por Fernando Capovilla e colaboradores ao longo de 16 anos (2001 a 2017), com 9.200 alunos surdos de todo o País, concluiu que melhores resultados na alfabetização do estudante surdo são obtidos em escolas bilíngues, como explicitado abaixo:

[...] os dados desse estudo mostram que elas (crianças surdas) se alfabetizam mais e melhor em escolas bilíngues especializadas, cujo ensino é ministrado em Língua de Sinais Brasileira, do que em escolas regulares. Como essas crianças surdas de escola pública são alfabetizadas mais facilmente em escolas bilíngues do que em escolas regulares, fica claro que a tentativa de removê-las da escola bilíngue antes que possam se alfabetizar seria contraproducente e danosa (CAPOVILLA et al. 2020b, pp. 219-220).

A pesquisa também aponta que a escolarização de alunos surdos em escolas bilíngues garante sua aquisição linguística, uma vez que

a análise dos prontuários desses 5.600 alunos surdos revela que 95% deles nascem em lares ouvintes. São crianças cujos pais desconhecem Libras. Portanto, essas crianças surdas necessitam de escolas bilíngues para que possam aprender Libras. Se elas forem privadas de Libras, de nada adiantará prover intérpretes de Libras (TILS) porque elas simplesmente não terão aprendido Libras o suficiente para compreender esse intérprete. A escola bilíngue constitui uma comunidade linguística sinalizadora, que é o contexto ideal para a criança adquirir Libras. É importante que essa aquisição seja precoce. Estudos de plasticidade neural sugerem que, quanto mais cedo ocorrer o acesso à língua de sinais, maior será o desempenho escolar da criança. (CAPOVILLA et al. 2020b, p. 220).

Embasada nessas evidências científicas e no direito linguístico garantido por leis, a política nacional de educação bilíngue de surdos prevê a implementação de escolas bilíngues de surdos, nas quais a Libras será a língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e a Língua Portuguesa, como segunda língua, será ensinada na modalidade escrita, para atender aos educandos surdos sinalizantes – surdos que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais. Também garante as devidas adequações que possibilitam o acesso visual aos conteúdos, além da inclusão dos componentes curriculares de Português como L2 e de Libras como L1, em todos os níveis, etapas e da Educação Bilíngue de Surdos.

Classes bilíngues devem ser implementadas em escolas regulares inclusivas onde as escolas bilíngues não forem possíveis dado o número reduzido de matrículas de alunos surdos, surdocegos ou deficientes auditivos que optam pela Libras.

Trata-se de uma política inclusiva na sua essência, pois inclui os surdos entre si e os inclui na sociedade; garante-lhes o direito a uma educação de qualidade, a partir de um paradigma linguístico alicerçado nos princípios da equidade, que abrem a possibilidade de os educandos adentrarem por caminhos linguisticamente acessíveis, alcançarem competências próprias, que lhes possibilitarão desenvolver habilidades específicas, e com aprendizagem, ampliando as possibilidades de acesso pleno a uma formação global e a oportunidades iguais às dos não surdos.

X – escolas regulares inclusivas – instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos.

Nas escolas regulares inclusivas, a educação especial atua com sua expertise em diferentes metodologias, técnicas e equipamentos específicos para o atendimento educacional especializado ao seu público-alvo bem como para a produção de materiais

didáticos adequados e adaptados e para o desenvolvimento de tecnologia assistiva, a fim de serem oferecidos a todos os educandos que necessitem de apoio especializado para o desenvolvimento de suas potencialidades.

A escola regular inclusiva deve primar por oferecer atividades extraclasse, nas quais serão intensificadas as oportunidades de interação entre todos os educandos da escola. O paradigma da inclusão pressupõe a democratização dos espaços escolares e envolve a percepção da diferença como valor.

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.

O Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar é o documento que vai expressar o plano de trabalho a ser desenvolvido com o estudante da educação especial, a cada ano letivo. Deve interligar o currículo, a prática pedagógica e a avaliação às necessidades e capacidades específicas de cada estudante, de acordo com o nível, complexidade, profundidade e ritmo de aprendizagem de cada um, considerando a acessibilidade curricular como garantia de equidade. O PDIE é norteador do processo de escolarização, garantindo oportunidades de desenvolvimento pessoal, tanto no que se refere aos elementos necessários ao seu desenvolvimento acadêmico quanto individual.

Cada estudante envolvido no atendimento educacional especializado deve ensejar um PDIE, que é o instrumento organizador do processo escolar dos educandos da educação especial. Sua elaboração, seu acompanhamento e sua avaliação envolvem a escola, a família, os profissionais do Serviço de Atendimento Educacional Especializado e os demais profissionais que atendem aos educandos a quem este instrumento é destinado. O PDIE baseia-se no conhecimento sobre o estudante, na identificação de seus potenciais, das barreiras a eliminar e das condições que concorrem para sua aprendizagem, seu desenvolvimento e sua inclusão na escola e na sociedade, com equidade.

A estrutura do documento contempla informações sobre o processo escolar nos seguintes aspectos: frequência, envolvimento do estudante nas atividades propostas, serviços, recursos e estratégias utilizados, desenvolvimento curricular, registro de progressos e de demandas educacionais, trajetória escolar e outros tópicos pertinentes.

A partir dos dados coletados, em articulação com diversos setores, o Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar estabelecerá o desenvolvimento de ação diagnóstica, considerando as avaliações multidisciplinares e o monitoramento dos processos de aprendizagem, adaptações curriculares necessárias, ajustes nos percursos e resultados de cada estudante. O PDIE será organizado em documentos próprios, mediante os registros elaborados de acordo com o plano individual vivenciado. O PDIE deve ser conhecido pela equipe técnica da escola, pelo próprio estudante e por sua família.



2. DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

I – educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo.

A educação em um sistema educacional equitativo e inclusivo e com aprendizado ao longo da vida é um direito de todos. Esse princípio se refere à postura da comunidade escolar que oferece serviços profissionais que atendem eficazmente ao conjunto de seus integrantes, estabelecendo relações de colaboração ativa para que todos tenham acesso aos recursos e serviços diferenciados necessários para que oportunidades iguais sejam viabilizadas em direção ao desenvolvimento humano e social.

A educação é considerada um direito fundamental e base para garantia e efetivação de outros direitos, inclusive o direito à língua como cultura. A garantia do direito à

aprendizagem visa a assegurar o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística.

Todas as ações educacionais devem considerar as características e potencialidades de cada estudante e utilizar as línguas e os meios de comunicação mais favoráveis ao desenvolvimento acadêmico, profissional e de projetos de vida. Para que isso ocorra sem preconceitos, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, a educação deve ser efetivada em um sistema educacional equitativo e inclusivo, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Define-se, então, um sistema educacional equitativo como aquele que promove políticas, práticas e esforços diferenciados e necessários para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem seus melhores resultados, valorizando, ao máximo, cada potencialidade.

Já um sistema educacional inclusivo é aquele que promove políticas, práticas e esforços considerando tanto a singularidade como a diversidade. Em sentido estrito, um sistema educacional inclusivo é aquele que oportuniza o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem de todas as pessoas, sem exclusão.

As perspectivas de equidade e de inclusão integram escolas genuinamente acessíveis e movidas por valores éticos, nas quais as diferenças são vistas como oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem e das relações humanas.

A PNEE 2020 afirma o princípio da educação equitativa, reafirma o princípio da educação inclusiva em caráter preferencial bem como ressalta a necessidade de promoção de serviços e recursos especializados, a fim de que os educandos tenham plenamente assegurados seus direitos à aprendizagem e eles próprios e suas famílias tenham a liberdade de escolher as mais adequadas alternativas educacionais.

II – aprendizado ao longo da vida.

Um dos princípios do ensino recentemente incluído no Brasil por meio da LDB é a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, incluído por meio da Lei nº 13.632, de 2018.

O art. 37 da LDB foi modificado para incluir o preceito de que a educação de jovens e adultos – EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Também a educação especial foi ampliada por meio da nova redação do art. 58 da referida Lei, que passou a determinar que a oferta da educação especial tenha início na educação infantil e estenda-se ao longo da vida.

O princípio do aprendizado ao longo da vida não é novo. Políticas educacionais pelo mundo têm se remetido a esse princípio como eixo orientador de suas práticas, instigadas por organismos internacionais, com vistas a valorizar a ampliação das possibilidades de ensino formal, não só nas escolas, mas em qualquer lugar passível de ocorrer aprendizagens significativas.

O princípio do aprendizado ao longo da vida nos leva a considerar, especialmente, os educandos que apresentam impedimento de longo prazo e que demandam apoios múltiplos e contínuos. Nesses casos, o aprendizado ao longo da vida pode não estar diretamente atrelado à escolarização no sentido convencional, mas a saberes e competências que são articulados com projetos de vida.

Assim, esse princípio refere-se não apenas à ampliação dos espaços de aprendizagem, mas também às práticas educacionais que, por meio de planejamento efetivo, contribuem para que os educandos façam diferentes percursos em direção a seus projetos de vida, alcançando desenvolvimento pessoal e social, além de autossustentabilidade.

O foco no aprendizado ao longo da vida é um grandioso avanço para a educação especial brasileira, uma vez que se estabelece um direcionamento para que o olhar pedagógico esteja na progressiva autonomia e independência do estudante, objetivando sua formação como cidadão.

III – ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

O princípio do ambiente escolar acolhedor e inclusivo representa a escola como espaço de acolhimento e inclusão de todos os educandos, de desenvolvimento do trabalho colaborativo e de respeito às singularidades diante da diversidade existente na população escolar. A escola deve ser pautada na garantia de participação com acolhimento, por meio de práticas pedagógicas equitativas e inclusivas que promovam a aprendizagem para todos e com aprendizado ao longo da vida.

O ambiente escolar acolhedor e inclusivo diz respeito à postura da comunidade escolar que acolhe todos os seus membros, estabelecendo entre si relações de aceitação, corresponsabilidade, colaboração, respeito interpessoal e valorização das diversidades. A

cultura inclusiva da escola incentiva a cidadania democrática, as relações interpessoais, comunitárias, sociais e planetárias, com vistas ao bem comum.

IV – desenvolvimento pleno das potencialidades do educando.

O princípio do desenvolvimento pleno das potencialidades do estudante implica a maximização das suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, por meio da educação. O processo educacional, assim fundamentado, é comprometido com ações que promovam superação ou minimização das desvantagens decorrentes de barreiras existentes, permanentes ou temporárias, no ambiente escolar, profissional ou social.

V – acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.

A acessibilidade plena requer a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, linguísticas, comunicacionais, informacionais e nos transportes, as quais possam restringir ou impedir o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos. Tal nível de acessibilidade requer, ainda, a organização dos espaços de maneira atenta à diversidade das demandas dos educandos e educadores que atuam nos sistemas de apoio.

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

A PNEE ressalta o art. 227 da Constituição, no qual consta:

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

Ressalta-se ainda o art. 205 da mesma Lei Magna:

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

O cumprimento dos deveres legais da família em relação à educação dos seus filhos vai muito além da obrigatoriedade de matrícula e zelo pela frequência destes. O envolvimento, a participação e o acompanhamento da família configuram-se como essenciais no processo de promoção da aprendizagem dos educandos, e cabe ao sistema de ensino e

à própria família garantir essa parceria colaborativa, resguardando sempre a liberdade de escolha para o educando e sua família quanto à mais adequada alternativa educacional.

VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos.

A educação bilíngue de educandos surdos, surdocegos e com deficiência auditiva que optam pela Língua Brasileira de Sinais, envolve o respeito e a promoção da especificidade linguística e cultural dos educandos sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais e a organização dos serviços educacionais disponíveis em escolas e classes bilíngues de surdos e em escolas regulares inclusivas, garantindo, assim, a educação bilíngue que adota a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2).

No caso de educandos surdocegos, envolve diversos meios de comunicação: Braille, Língua de Sinais Tátil, método Tadoma, alfabeto datilológico, comunicação háptica e outros.

VIII – atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo.

A educação escolar indígena como direito envolve a oferta de serviços e recursos da educação especial aos educandos indígenas que demandarem essa modalidade de educação escolar, de modo flexível e ajustado às condições locais, assegurando os direitos à diferença e à promoção da diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas, considerando seus conhecimentos tradicionais, métodos e propostas pedagógicas, a produção de materiais didáticos específicos, suas formas de produção do trabalho e organização social. A educação especial alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que tratam da diversidade de culturas, línguas e tradições relativas ao pertencimento étnico do estudante e da sua comunidade indígena.

A educação escolar quilombola como direito envolve a oferta de serviços e recursos da educação especial aos educandos quilombolas que a eles demandarem, de modo flexível e ajustado às condições locais, assegurando a valorização da diversidade cultural e a promoção da especificidade étnico-racial das comunidades quilombolas. A educação especial alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola

na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, definidas com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, e alicerçadas na ancestralidade, nas tradições, na memória coletiva, nas línguas reminiscentes e nas territorialidades quilombolas.

A educação do campo como direito envolve a oferta de serviços e recursos da educação especial aos educandos do campo que demandem essa modalidade de educação escolar, de modo flexível e ajustado às condições locais, assegurando seus direitos à especificidade e à promoção da diversidade sociocultural. A educação especial alinha-se às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, com base no Parecer CNE/CEB nº 36/2001.

IX – qualificação para professores e demais profissionais da educação.

Um objetivo da PNEE 2020 é incentivar a qualificação de professores e demais profissionais da educação. O Censo Escolar de 2019 mostrou que cerca da metade (1,26 milhão) dos professores da educação básica tem a oportunidade de atuar junto ao público-alvo da educação especial, no entanto é irrisório o número daqueles que têm alguma formação continuada na área (5,8%, conforme a Figura 5), e menos da metade dos professores que atuam no atendimento educacional especializado (42,3%, conforme a Figura 6) tem formação continuada para tal atuação. São dados que apontam a necessidade de parcerias robustas com os sistemas de ensino para mudar esse quadro e qualificar professores e demais profissionais da educação, de modo que se obtenha um salto de qualidade no atendimento ao público-alvo da educação especial, sem o qual o atendimento não se torna tão especializado quando deveria ser.

OBJETIVOS

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I – garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O aumento do número de matrículas de educandos do público-alvo da educação especial retrata uma conquista para o País. Ainda assim, para atender plenamente ao direito do estudante à educação, é preciso ir além do acesso ao sistema de ensino e garantir também a permanência e a aprendizagem efetivas, resultado decorrente do acesso ao currículo e à participação com sucesso na trajetória escolar. Nessa perspectiva, a PNEE 2020 resulta do compromisso entre o Estado, a família e a sociedade.

II – promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito.

Nas bases da PNEE 2020, está a concepção de que o público-alvo da educação especial possui o mesmo direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino e de realização humana e com aprendizado ao longo da vida, previsto na LDB para todos os educandos, o que envolve o direito ao ensino de excelência em todos os níveis de educação nos quais o educando se encontrar. A PNEE 2020 não promove nem condescende com qualquer forma de discriminação ou preconceito.

III – assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar.

A PNEE 2020 destaca o atendimento educacional especializado como uma diretriz constitucional – art. 208 da Constituição – o qual pode, certamente, significar o atendimento realizado nas salas de recursos no contraturno escolar, mas, também, deve significar o atendimento especializado oferecido em todo o processo educacional, não se reduzindo ao uso de recursos de assistência tecnológica.

O conceito de “atendimento educacional especializado” foi redefinido por meio do uso das letras maiúsculas (AEE), limitando-o aos atendimentos nas salas de recursos com hora marcada, quando a abrangência do preceito constitucional é muito maior, pois perpassa

todos os processos que acontecem enquanto os educandos estiverem na escola – não apenas no contraturno. O professor do atendimento educacional especializado deve ser o gestor e o planejador de todos os processos interventivos necessários para ampliar, ao educando do público-alvo da educação especial, as possibilidades de acesso ao currículo, incluindo os processos e as intervenções que ocorram na sala de recursos, na sala de aula ou em qualquer outro espaço da escola.

IV – assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades.

É direito dos educandos do público-alvo da educação especial não apenas o acesso à escola, mas a permanência em escolas genuinamente acessíveis. Também é direito desses educandos participarem de processos e utilizarem produtos e serviços que lhes garantam a acessibilidade curricular e a equidade nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Espaços, mobiliários, equipamentos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações devem ser abertos ao público-alvo da educação especial, com condição de alcance para utilização com segurança e autonomia.

V – assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados.

A PNEE 2020 conta, para sua implementação, com forte ênfase na formação continuada de professores, incentivando práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas.

No Brasil, não se deve continuar a oferecer formação continuada apenas por meio de pequenos cursos de curta duração, abordando temas cruciais de forma meramente superficial, sem o aprofundamento teórico necessário (NUNES; SCHIMIDT, 2019).

A formação dos professores especializados em educação especial tem ocorrido primordialmente em cursos breves de formação continuada e poucos conseguem especialização em cursos de pós-graduação lato sensu e ou stricto sensu. Nesses cursos, geralmente as práticas de intervenção baseadas em evidências científicas têm sido abordadas de forma muito incipiente. A PNEE 2020 coloca-se diante dessa realidade para ajudar a transformá-la.

VI – valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida.

Diante da diversidade humana, compete à educação escolar colaborar para a autonomia e a liberdade como bens supremos, e essa interpretação ética estabelece que tanto as diferenças quanto as singularidades são vistas como oportunidades de desenvolvimento não só das relações humanas, mas das expressões das artes, das ciências, das culturas e de outras áreas da vida.

VII – assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais.

O princípio do aprendizado ao longo da vida diz respeito à garantia de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para todas as pessoas ao longo de sua existência. Em contextos formais, aplica-se a todos os níveis, etapas e modalidades de educação e deve garantir o direito ao acesso a patamares formativos mais elevados ao longo da vida, valorizando a aprendizagem permanente e os projetos de vida.

Além da educação escolar, esse postulado valoriza o aprendizado que ocorre em espaços e serviços educativos da comunidade, como o obtido nas experiências da vida cotidiana. Em contextos não-formais e informais, é assegurado como forma de alcançar o máximo desenvolvimento da pessoa, de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais, sociais e laborais, segundo suas características, suas necessidades de aprendizagem e os interesses relacionados com os seus projetos de vida, preferencialmente compatível com as diversidades locais e culturais.



3. DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.

É necessário identificar na escola, o mais cedo possível, o estudante que demanda recursos da educação especial, por meio de processos avaliativos que integrem a equipe escolar, geralmente coordenada pelo gestor da escola, assistente ou coordenador pedagógico. Essa avaliação visa à eliminação ou minimização de barreiras à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação do estudante, possibilitando medidas preventivas com objetivo de garantir igualdade nas condições de acesso, permanência e aprendizado ao longo da vida.

Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I – educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A PNEE 2020 adota o conceito de “deficiência” da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

São barreiras educacionais e escolares as que, pela interação com o impedimento individual de longo prazo, podem comprometer a efetiva aprendizagem do estudante, seu desenvolvimento e sua plena participação nos espaços escolares.

Caracterizações que se referem ao impedimento de longo prazo e de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e considerações sobre os objetivos da PNEE 2020:

Auditivo: impedimento relativo à significativa perda auditiva bilateral ou surdez, o qual demanda a adoção do ensino bilíngue para educandos surdos e com deficiência auditiva que optam pela Libras, visto que estes compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais e manifestam sua cultura principalmente por meio da Libras; e demanda, ainda, para os educandos que não optam pelo uso da Libras (e conseqüentemente não optam pela educação bilíngue), que seja respeitada sua opção linguística, na medida em que ambos os grupos requerem recursos específicos para acesso ao currículo.

Aos educandos com deficiência auditiva, surdos que fazem uso de tecnologias, ou surdos oralizados, é garantida na PNEE 2020 a escolha linguística no atendimento educacional especializado. Assim, poderão escolher pela abordagem bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) ou pela abordagem não-bilíngue. Caso optem pela abordagem não-bilíngue, deverão receber o atendimento educacional especializado na área da educação especial; caso optem pela Libras como primeira língua, deverão ser incluídos em espaços escolares bilíngues.

A Política Nacional de Alfabetização, definida em 2019, no art. 2º, prioriza a abordagem fônica, destacando a “instrução fônica sistemática” (BRASIL, 2019), pretendendo “implementar programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas”, o que pode ser aplicado para surdos oralizados ou deficientes auditivos. O processo de ensino-aprendizagem para os surdos que não optarem pela

Libras como primeira língua poderá ser ancorado em Fonemas Visuais (Visual Phonics), por meio dos quais as diferenças entre os fonemas são percebidas por meio de sinais visuais usados para representar os sons da fala, considerando que a escrita da Língua Portuguesa acompanha os fonemas da fala. Isso não tem a ver necessariamente com o processo de ensino-aprendizagem da oralização, que é desenvolvido pela Fonoaudiologia, geralmente na área da Saúde.

Não se trata de desprestigiar a língua de sinais. Trata-se de não se oferecer única alternativa. Caso o educando surdo e sua família optem pela oralização, é importante possibilitar o encaminhamento, em parceria, aos profissionais especializados nesse processo. A PNEE 2020 orienta que as escolhas linguísticas sejam respeitadas, que surdos e deficientes auditivos sejam alfabetizados na idade própria e que se divulgue a importância de os educandos tornarem-se bilíngues o quanto antes – caso desejem.

Auditivo-visual: impedimento referente às perdas sensoriais significativas dos surdocegos, as quais estão associadas à baixa visão/cegueira e perda auditiva/surdez e demanda a utilização de sistemas tais como o Braille, a Língua de Sinais Tátil, o Tadoma, o alfabeto datilológico, a comunicação háptica e recursos e serviços específicos para acessibilidade ao currículo, orientação e mobilidade.

Físico-motor: impedimento referente às funções e estruturas corporais que afetam a mobilidade, o movimento e/ou a fala, com demanda para o uso de sistemas comunicacionais, recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva para acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.

Intelectual: impedimento referente aos déficits nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo, manifestados nos domínios conceitual, social e prático da vida.

Mental: impedimento referente aos transtornos mentais (psicológicos ou psiquiátricos) que justifique a oferta de serviços de atendimento educacional especializado, considerada a possibilidade de articulação dos sistemas de ensino com a área da saúde e outras que se fizerem necessárias.

Múltiplo: associação de dois ou mais impedimentos de longo prazo, a partir dos quais são requeridos apoios, serviços e recursos para acessibilidade ao currículo e ao espaço escolar.

Visual: impedimento referente à baixa visão ou à cegueira, o qual demanda o uso de códigos, como o sistema Braille, além de recursos e serviços de acessibilidade ao currículo, orientação e mobilidade.

II – educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educados com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

A nomenclatura referente ao público-alvo da educação especial foi modificada pela Lei nº 12.796, de 2013, quando a designação “portadores de necessidades especiais” passou a ser “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, alterando o texto da LDB. Por esse motivo, no Decreto nº 10.502, de 2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”, os termos vigentes foram mantidos conforme essa Lei, que no âmbito da educação é a que prevalece no momento.

A nomenclatura “transtornos globais do desenvolvimento” ainda está em vigor na LDB. A utilização desse termo para designar o público-alvo desta Política não significa, absolutamente, a opção por um modelo médico que supervaloriza o fator biológico em detrimento das subjetividades de cada indivíduo. Pelo contrário, é exatamente a história de vida de cada educando um dos fatores preponderantes para a definição da melhor alternativa educacional a ser oferecida.

Os educandos com transtornos específicos da aprendizagem que também são considerados transtornos do neurodesenvolvimento, ainda não fazem parte do público-alvo da educação especial; entretanto, considerando os princípios constitucionais de direito à educação equitativa e inclusiva, devem receber de cada sistema escolar, público ou privado, um atendimento específico de apoio à aprendizagem, segundo as suas singularidades e demandas, com o apoio de equipes pedagógicas ou multiprofissionais.

Os sistemas educacionais devem organizar-se para oferecer um serviço que dê suporte tanto aos professores, no que se refere às práticas pedagógicas e recursos a serem utilizados nos processos de ensino-aprendizagem desses educandos, quanto às famílias. Caso haja necessidade de atendimento multidisciplinar, é a equipe escolar que deve articular com os profissionais externos que colaboram ou que possam vir a colaborar no atendimento a esses educandos.

Tais inclusões, se aprovadas, demandarão intenso processo de formação continuada dos profissionais da educação, com apoio do Ministério da Educação.

III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.

Pessoas com altas habilidades ou superdotação² podem surgir em qualquer classe social ou grupo étnico. Elas se caracterizam por apresentarem habilidades acima da média em várias áreas de conhecimento (acadêmica, artística, psicomotora, liderança, etc.) ou em uma área apenas. Podem apresentar elevado grau de produtividade criativa e são comprometidas com o que fazem. Trata-se de um fenômeno humano presente entre os estudantes

2. A nomenclatura "altas habilidades" apareceu pela primeira vez na Política Nacional de Educação Especial publicada pelo CENESP/MEC em 1994. "Altas habilidades/superdotação", foi utilizada na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, e "altas habilidades ou superdotação" foi utilizada na Lei nº 12.796, de 2013, substituindo a expressão "necessidades especiais" no caput do artigo 58 da LDB. A substituição da "barra oblíqua" por "OU", utilizada para separar "altas habilidades" da palavra "superdotação" significou a substituição de uma notação matemática (a barra que significa divisão); não muda o sentido histórico, uma vez que "a barra oblíqua [/] é um sinal gráfico usado para indicar disjunção e exclusão, podendo ser substituída pela conjunção "ou".



4. DAS DIRETRIZES

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

Um sistema de ensino não deve oferecer apenas um tipo de atendimento. Há de haver diferentes alternativas educacionais porque os educandos não são iguais e porque nem tudo que diz respeito ao processo educacional é resolvido na sala de aula comum ou na sala de recursos. Os educandos são diferentes, os históricos são diferentes, as expectativas pessoais e familiares são diferentes, os recursos e serviços que demandam são diferentes, e a base para a construção e oferta desses serviços devem ser as evidências científicas.

Diversos tipos de atendimentos podem levar à efetiva inclusão de diferentes educandos. Muitos especialistas e pais de pessoas com impedimentos de longa duração que

demandam atendimentos múltiplos e contínuos almejam escolas especializadas assim como reconhecem que a sociedade é beneficiada com as escolas regulares inclusivas.

A Constituição garante o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, e garante também um atendimento educacional especializado aos educandos que dele necessitarem devido a alguma deficiência (art. 208). Da mesma sorte, a LDB garante o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (art. 58). Assim, a garantia do bem-estar pessoal, social e econômico (art. 8º da LBI) do educando com impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que em interação com uma ou mais barreiras pode obstruir a sua participação plena e efetiva na escola – e, por consequência, na sociedade – em igualdade de condições com as demais pessoas (art. 2º da LBI) baseia a liberdade de escolha da alternativa educacional mais adequada – em classe especializada, comum ou bilíngue de surdos – vedadas todas as formas de discriminação em razão de sua condição (art. 23 da LBI), visto que o direito de estar incluído em um contexto educacional comum a todos, em alguns casos não supre as necessidades educacionais específicas de certos educandos do público-alvo da PNEE.

II – garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva e com outras deficiências ou com altas habilidades e superdotação associadas.

Conforme a estratégia 7.7 da Meta 4 do Plano Nacional de Educação, mediante demandas manifestas pelas famílias, a educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa pode ser iniciada desde o nascimento.

III – garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Os caminhos para a acessibilidade ao currículo nas escolas ou classes bilíngues de surdos respeitam a opção linguística do educando que escolheu a Língua Brasileira de Sinais como língua de ensino, instrução, comunicação e interação.

IV - priorizar a participação do estudante e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

A Constituição, no art. 205, preconiza que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, evidenciando a prerrogativa de participação conjunta e integrada entre essas instâncias. Compreender o papel e a responsabilidade de cada uma delas é fundamental para promover a correta operacionalização da PNEE 2020 e tornar possível o alcance dos objetivos aqui previstos.

Cabe à família a obrigatoriedade da matrícula na idade propícia bem como o zelo pela frequência escolar e o acompanhamento da educação escolar. Entretanto, ao contrário do que muitos defendem, a responsabilidade da família não começa e também não termina com a efetuação da matrícula. A família é responsável e deve ser considerada no processo educativo desde o nascimento da criança e ao longo de sua vida escolar, até que tenha autonomia para decidir por si mesma. Portanto, é necessário incluir a família na escola, em todas as situações educacionais que envolvam processos avaliativos, planejamento, desenvolvimento curricular, acompanhamento e análise de resultados escolares bem como participação na definição das propostas educacionais. Essa participação contribui para o protagonismo do estudante e de sua família. É importante incentivar a família a contribuir para mudanças que promovam o progresso da escola, inclusive dirigir-lhe demandas, bem como aos sistemas de ensino, quando considerar necessário.

Cabe ao Poder Público, no âmbito da educação: garantir a matrícula dos educandos e a disponibilização de recursos e serviços diferentes de atendimento educacional especializado, próprios da educação especial; fomentar a igualdade de condições para acesso, permanência e êxito na aprendizagem de todos os educandos, atendendo a demandas e peculiaridades desse público-alvo, considerando, ainda, que toda adequada intervenção pedagógica contribui para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento dos educandos, seja por meio do currículo formal, seja por meio de atividades específicas da educação especial.



5. DOS SERVIÇOS E DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os serviços e recursos providos, disponibilizados e coordenados pelos gestores, com o objetivo de garantir a efetiva aplicabilidade das disposições legais sobre a educação especial no contexto escolar, são disponibilizados por professores especializados, professores regentes, profissionais das equipes multidisciplinares, profissionais de apoio escolar e outros, podendo ser oferecidos nas salas de recursos, nas salas de aula e em outros espaços escolares.

Os serviços e recursos da educação especial também podem ser oferecidos por instituições privadas sem fins lucrativos, de maneira autônoma e ou por meio de convênios com secretarias de educação estaduais, distrital ou municipais. Os atendimentos podem ser organizados para atender a um grupo específico do público-alvo da educação especial ou podem ser realizados de maneira integrada, com diversos públicos. O atendimento educacional especializado nessas instituições pode envolver desde o funcionamento de salas de recursos específicas ou multifuncionais, até o atendimento às famílias dos

educandos e aos profissionais das redes de ensino, considerando sua estrutura e o detalhamento dos convênios firmados.

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:

I – centros de apoio às pessoas com deficiência visual.

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP é o espaço público destinado à implementação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEE para os educandos cegos, surdocegos e com baixa visão e atua em parceria com o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille – NAPPB. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência visual deve trabalhar a orientação, a mobilidade e as atividades para a autonomia na alimentação, na higiene e nos cuidados pessoais, nas atividades escolares de introdução e consolidação da aprendizagem pelo Sistema Braille, com Soroban e demais instrumentos didático-pedagógicos da área.

O CAP é destinado também à produção e oferta de material didático-pedagógico em formatos acessíveis para professores e educandos deste público (atuando, inclusive, em parceria com o Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD Acessível) e à formação continuada de profissionais da educação que atuam no atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência visual, matriculados em escolas regulares inclusivas ou escolas especializadas, em qualquer faixa etária ou nível escolar. A formação continuada realizada pelo CAP deve ser feita em articulação com instituições de ensino superior e com o sistema de ensino ao qual esteja vinculado, observando a legislação pertinente no que diz respeito à certificação dessa formação.

Um CAP pode ser criado mediante a demanda de educandos cegos, surdocegos ou com baixa visão e é autorizado pelas secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Atuam no CAP profissionais qualificados, com atuação local e/ou itinerante, de forma conjunta e colaborativa com os professores da escola comum inclusiva, bilíngue ou especializada. Esse profissional também oferece orientação às famílias e aos sistemas de ensino.

II – centros de atendimento educacional especializado para educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado para Educandos com Deficiência Intelectual, Mental e Transtornos Globais do Desenvolvimento – CIMT é o espaço público

destinado à implementação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado para esses educandos. O atendimento educacional especializado de educandos com deficiência intelectual, mental e/ou transtornos globais do desenvolvimento deve contemplar atividades de ambientação escolar, atividades para a socialização, autonomia na alimentação, higiene e cuidados pessoais, atividades escolares de introdução e conservação das aprendizagens adquiridas nas escolas regulares inclusivas, escolas bilíngues ou escolas especializadas, sempre visando ao máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos, da criatividade, das habilidades físicas e intelectuais dos educandos com deficiência intelectual, mental ou com transtornos globais do desenvolvimento.

O CIMT é destinado também à produção de material didático-pedagógico para professores e educandos desse público bem como para a formação continuada de profissionais da educação para a oferta de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e/ou com transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas regulares inclusivas, escolas bilíngues de surdos ou escolas especializadas, em qualquer faixa etária ou nível escolar. A formação continuada realizada pelo CIMT deve ser feita em articulação com instituições de ensino superior e com o sistema de ensino ao qual esteja vinculado, observando a legislação pertinente no que diz respeito à certificação dessa formação.

Um CIMT pode ser criado mediante a demanda de educandos com deficiência intelectual, mental e ou com transtornos globais do desenvolvimento e é autorizado pelas secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Atuam no CIMT profissionais qualificados, com atuação local e/ou itinerante, de forma conjunta e colaborativa com o professor da escola comum inclusiva, bilíngue ou especializada; também oferece orientação às famílias e aos sistemas de ensino.

III – centros de atendimento educacional especializado para educandos com deficiência físico-motora.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado para Educandos com Deficiência Físico-Motora – CAFI é o espaço público destinado à implementação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado para os educandos com deficiência físico-motora. O atendimento educacional especializado para educandos com deficiência físico-motora conta com a tecnologia assistiva e deve desenvolver sistemas alternativos de comunicação para os que não falam bem como com recursos desenvolvidos ou adaptados especificamente para cada estudante. A tecnologia deve ser utilizada por

meio de computadores ou tablets que favoreçam a realização de atividades escolares e a comunicação.

O CAFI é destinado também à produção de material didático-pedagógico para professores e educandos com deficiência físico-motora, bem como à formação continuada de profissionais da educação para a oferta de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora, matriculados em escolas regulares inclusivas, escolas bilíngues de surdos ou escolas especializadas, em qualquer faixa etária ou nível escolar. A formação continuada realizada pelo CAFI deve ser feita em articulação com instituições de ensino superior e com o sistema de ensino ao qual esteja vinculado, observando a legislação pertinente no que diz respeito à certificação dessa formação.

Um CAFI pode ser criado mediante a demanda de educandos com deficiência físico-motora e é autorizado pelas secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Atuam no CAFI profissionais qualificados, com atuação local e/ou itinerante, de forma conjunta e colaborativa com o professor da escola comum inclusiva, bilíngue ou especializada e também oferecem orientação às famílias e aos sistemas de ensino.

IV – centros de atendimento educacional especializado.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE é o espaço público ou privado (incluídos os espaços conveniados) onde podem funcionar Serviços de Atendimento Educacional Especializado e Serviços de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos – SAEE-BS, com salas de recursos específicas ou multifuncionais, de acordo com as demandas identificadas.

Os serviços e recursos de atendimento educacional especializado podem ser oferecidos ao público-alvo da educação especial em espaço integrado, funcionando onde, em um mesmo espaço físico, são oferecidos atendimentos para todas as áreas da educação especial, na forma de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. No CAEE, deve atuar uma ou mais equipes multidisciplinares, locais ou itinerantes.

O CAEE pode ter diversos formatos organizacionais, inclusive ser organizado por meio de consórcios de municípios. Pode, ainda, funcionar em parceria com instituições privadas ou sem fins lucrativos, com vistas a somar esforços e otimizar a acessibilidade nos deslocamentos de educandos que demandem um conjunto numeroso de serviços de atendimento educacional especializado, como os educandos com deficiências múltiplas.

Cabe destacar que os educandos com deficiências múltiplas devem ser atendidos, preferencialmente, num CAEE, visto que esses estabelecimentos reúnem especialistas das diversas áreas. Caso o sistema educacional local não disponibilize um CAEE, a equipe escolar, a equipe do atendimento educacional especializado e a família do estudante com múltiplas deficiências deverão propiciar as melhores condições possíveis de atendimento às demandas específicas desse estudante, induzindo a rede de ensino a estabelecer um convênio na perspectiva intersetorial e colaborativa. A participação e o protagonismo da família são determinantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem desse estudante, tendo em vista os encaminhamentos a serem empreendidos.

V – centros de atividades de altas habilidades e superdotação

O Centro de Atividades para Altas Habilidades ou Superdotação – CAAHS³ é o espaço público destinado à implementação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado para os educandos com altas habilidades ou superdotação. Dentre os serviços oferecidos no CAAHS (NAAHS), estão previstos o atendimento educacional especializado para educandos com altas habilidades ou superdotação, matriculados em escolas regulares inclusivas, e as escolas bilíngues de surdos ou escolas especializadas, em qualquer faixa etária ou nível escolar. O atendimento educacional especializado para esse público-alvo envolve a identificação das áreas de domínio ou talentos dos educandos, a fim de elaborar os objetivos do programa que será desenvolvido. Poderão ser oferecidos programas de enriquecimento de talentos, de criatividade, de habilidades socioemocionais, de liderança, de autoconhecimento, de desenvolvimento de projetos, STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) e orientações para a aceleração de estudos.

Entre suas funções, compete ao CAAHS realizar acompanhamento do desenvolvimento escolar dos educandos identificados com altas habilidades ou superdotação que estiverem realizando atividades oferecidas por instituições especializadas, em convênio com as redes de ensino, tais como a “Iniciação Científica Jr.” em laboratórios localizados em universidades ou por centros de pesquisa, de atividades atléticas, artísticos ou de aprofundamento escolar.

Ademais, o CAAHS poderá orientar a compactação curricular ou a aceleração de estudos ou adaptação curricular para que sejam evitadas repetições de conteúdos já dominados pelo estudante, de forma que o currículo seja cumprido rapidamente e o tempo seja utilizado em atividades mais desafiadoras.

3. Para uniformizar a nomenclatura, os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS existentes, caso queiram seus gestores, podem passar a ser denominados Centros de Atividades para Altas Habilidades ou Superdotação.

Todos os educandos identificados com altas habilidades ou superdotação e matriculados para a realização do atendimento educacional especializado no CAAHS deverão ser apontados no Censo Escolar do Inep para que seja possível a destinação dos valores da dupla matrícula correspondentes ao atendimento educacional especializado. Tratando-se dos educandos da educação básica, as redes de ensino deverão regulamentar sua parceria com o atendimento educacional especializado oferecido em universidades, centros de pesquisa ou instituições especializadas.

O CAAHS também é destinado à produção de material didático-pedagógico para professores e educandos com altas habilidades ou superdotação, para utilização nas salas de recursos específicas, multifuncionais, escolas regulares inclusivas, escolas bilíngues de surdos ou escolas especializadas bem como para a formação continuada de profissionais da educação. A formação continuada realizada pelo CAAHS deve ser feita em articulação com instituições de ensino superior e com o sistema de ensino ao qual esteja vinculado, observando a legislação pertinente no que se refere à certificação dessa formação.

Um CAAHS pode ser criado mediante a demanda de educandos com altas habilidades ou superdotação e é autorizado pelas secretarias de educação estaduais, distrital ou municipais. Atuam no CAAHS profissionais qualificados, com exercício profissional local e/ou itinerante, de forma conjunta e colaborativa com o professor da escola comum inclusiva, da escola bilíngue ou da escola especializada; também oferece orientação às famílias e aos sistemas de ensino.

VI – centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez.

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS é o espaço público destinado à implementação de Serviços de Atendimento Educacional Especializado. No espaço físico dos CAS são oferecidos o Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado destinado aos educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos que não optarem pela educação bilíngue de surdos. Esses Serviços podem ser organizados em salas de recursos diferenciadas para os seus fins.

Os profissionais qualificados do CAS devem ser bilíngues e podem atuar no próprio Centro, nas escolas regulares inclusivas e nas escolas bilíngues de surdos, de maneira itinerante, de forma conjunta e colaborativa com os professores regentes.

O CAS tem papel fundamental no apoio e na implementação de projetos de educação bilíngue, valorização e ensino da Língua Brasileira de Sinais, tanto no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação, quanto no atendimento a educandos e suas famílias, para que possam dar suporte aos seus filhos, estimulando a parceria com a escola. Além disso, considerando a expertise dos seus profissionais, também compete ao CAS a produção de materiais didáticos adequados e acessíveis ao seu público-alvo, consideradas as singularidades linguísticas de cada estudante.

No que se refere à oferta de cursos de formação continuada, estes podem ser propostos e organizados pelo Centro ou em articulação com instituições de ensino superior, observando a legislação pertinente no que diz respeito à certificação dessa formação e às normas do sistema de ensino ao qual esteja vinculado.

A criação de um CAS se dá mediante a demanda de educandos surdos, surdocegos ou com deficiência auditiva e é autorizado pelas secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, oferecendo os serviços seguintes:

Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos – oferece atendimento educacional especializado desenvolvido por professores bilíngues, com proficiência em Libras como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, aos educandos surdos, com deficiência auditiva sinalizantes e surdocegos, surdos com outros impedimentos e surdos com altas habilidades ou superdotação, matriculados em escolas bilíngues, classes bilíngues de surdos ou escolas regulares inclusivas, com o uso de recursos específicos para acessibilidade ao currículo, respeitadas as opções linguísticas desse público. O SAEE-BS oferece suporte complementar ou suplementar aos educandos, para a melhoria dos resultados da aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2).

Serviço de Atendimento Educacional Especializado – oferecido pela área da educação especial aos educandos com deficiência auditiva ou surdocegos que não optarem pela educação bilíngue de surdos, considerando a opção desses educandos pela Língua Portuguesa como primeira língua (L1). Esse Serviço de Atendimento Educacional Especializado pode ser oferecido em salas de recursos de escolas regulares inclusivas ou no próprio CAS, e as atividades complementares e suplementares a serem oferecidas devem ser organizadas com recursos específicos para acessibilidade ao currículo, respeitadas as opções linguísticas do estudante e de sua família. Devem realizar, também, orientação aos profissionais da educação, da rede de ensino bem como atendimento e orientação às famílias.

VII – classes bilíngues de surdos.

Classe Bilíngue de Surdos é uma classe com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pela Língua Brasileira de Sinais, organizada para o desenvolvimento desses educandos matriculados nas escolas regulares inclusivas. Nessas, a Libras é reconhecida como primeira língua (L1) e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua (L2).

A organização do trabalho pedagógico de classes bilíngues de surdos deve inserir a Língua Brasileira de Sinais como componente curricular, assim como a Língua Portuguesa na modalidade escrita, a ser trabalhada na perspectiva de ensino de segunda língua (L2).

Cabe destacar que a enturmação de educandos nessas classes deve considerar a especificidade linguístico-cultural, o que constitui um universo conceitual maior que a compreensão do impedimento de natureza auditiva. Deve ser parte do processo de autorização para as escolas regulares inclusivas que oferecem matrícula em classes bilíngues de surdos, incluírem, em seus projetos político-pedagógicos, políticas linguísticas que promovam a Libras, corroborando para que as duas línguas (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa) sejam valorizadas.

No caso do atendimento a educandos surdos, as classes bilíngues de surdos devem ser organizadas preferencialmente em escolas-polo, a fim de possibilitar aos educandos surdos experiências de interação e interlocução com seus pares e favorecer ambientes linguísticos adequados.

VIII – classes especializadas.

A Classe Especializada é uma alternativa que pode ser criada pela escola regular inclusiva para atender a educandos com impedimento de longo prazo que demande apoios múltiplos e contínuos, ou educandos com altas habilidades ou superdotação, sempre que esses educandos não se beneficiem das classes regulares inclusivas ou haja evidências de que terão maior benefício nas classes especializadas voltadas para o atendimento mais específico de suas demandas.

A criação de classes especializadas, portanto, poderá atender às demandas de grupos de educandos com impedimento de longo prazo ou de educandos com altas habilidades ou superdotação a serem enturmados, bem como ao perfil dos profissionais qualificados responsáveis por esses ambientes de ensino.

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 especializada 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.

Na organização do trabalho a ser realizado na classe especializada, os professores devem atuar de acordo com o perfil dos educandos, traçando o Plano de Ensino Individual – PEI, o que implica planejamentos que contemplem tanto adaptações razoáveis nos currículos dos educandos com impedimento de longo prazo que demande apoios múltiplos e contínuos quanto planos para a aceleração de estudos para os educandos com altas habilidades ou superdotação, para maior êxito do seu processo de aprendizagem.

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.

Devido à necessidade de observar tempos pedagógicos diferenciados, o professor da classe especializada pode flexibilizar aspectos no planejamento e na organização das atividades curriculares de cada estudante, estendendo ou abreviando os prazos previstos no plano didático, de acordo com o percurso escolar.

Os educandos matriculados em classes especializadas devem ser avaliados periodicamente por equipe multidisciplinar e equipe escolar, com o acompanhamento e a participação da família. Esse processo de avaliação deve servir tanto para o acompanhamento dos avanços dos educandos, quanto para o estudo de suas condições de aprendizagem com vistas à inserção ou reinserção em classes regulares inclusivas; para reclassificação escolar ou aceleração de estudos, de acordo com o aproveitamento efetivo no processo de ensino-aprendizagem.

IX – escolas bilíngues de surdos.

Escola Bilíngue de Surdos é uma instituição educacional do sistema regular de ensino, na qual a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua (L1) e em Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2). Destina-se a educandos surdos, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação, podendo atender desde a educação infantil ao ensino médio, inclusive à educação de jovens e adultos e ao ensino profissional, considerando a demanda de cada localidade, bem como as possibilidades de cada sistema de ensino. A escola bilíngue de surdos deve funcionar devidamente autorizada pelo órgão normativo ao qual esteja vinculada, com projeto político-pedagógico, equipe de professores comprovadamente bilíngues e práticas de ensino organizadas para atender às peculiaridades linguístico-culturais dos seus educandos.

Na escola bilíngue de surdos, a Libras compõe o currículo, bem como a Língua Portuguesa na modalidade escrita, para que os educandos possam alcançar o desenvolvimento linguístico esperado, de maneira similar às crianças ouvintes. Isso requer a criação de ambientes linguísticos que promovam a aquisição da Libras como primeira língua (L1) e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2).

No currículo das escolas bilíngues de surdos, a Língua Brasileira de Sinais deve ser trabalhada a partir de referenciais próprios, que levem os educandos à construção de habilidades e competências equivalentes ao que é proposto e exigido para a Língua Portuguesa, reforçando sua equivalência enquanto componentes curriculares igualmente importantes.

Nessas escolas, devem atuar professores bilíngues, comprovadamente proficientes em Língua Brasileira de Sinais, sem a mediação de intérpretes na relação professor-aluno e no acesso ao conteúdo, sem a utilização do Português sinalizado.

Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir a educação bilíngue de surdos em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas.

X – escolas especializadas.

Escola Especializada é aquela com atuação pedagógica direcionada para um ou mais públicos-alvo da educação especial, organizada para maximizar o desenvolvimento

pessoal, social, cultural e acadêmico dos educandos com impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e educandos com altas habilidades ou superdotação.

Uma escola especializada atende a educandos com impedimento de longo prazo de natureza sensorial, intelectual, mental ou física, ou mesmo comportamental, comunicacional e interativa, os quais apresentem demanda por apoios múltiplos e contínuos, e educandos com altas habilidades ou superdotação.

A decisão pelas escolas especializadas, seja no momento do ingresso na escola nos primeiros anos, seja no processo de transferência depois de já matriculado na escola comum, deve ser feita prioritariamente pelo estudante e pela família, com o apoio de avaliação biopsicossocial feita na escola por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Diante da singularidade do estudante, em interface com seu contexto sociofamiliar, a equipe poderá indicar se a matrícula numa escola especializada é o mais favorável ao desenvolvimento integral do estudante, no entanto, como já afirmado, 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.

As escolas especializadas devem ser regulamentadas pelos conselhos de educação estaduais, do Distrito Federal ou municipais.

XI – escolas-polo de atendimento educacional especializado.

A Escola-Polo de Atendimento Educacional Especializado deve fazer constar, em seu projeto político-pedagógico, a sua intenção de atuar no atendimento educacional especializado a um grupo específico da educação especial. Deve possuir salas de recursos multifuncionais ou específicas para o atendimento educacional especializado bem como profissionais qualificados com atuação permanente na unidade escolar.

São objetivos da Escola-Polo: garantir ações pedagógicas voltadas às especificidades dos educandos da educação especial atendidos; promover maior eficiência da gestão escolar na efetivação do projeto político-pedagógico, nas adaptações estruturais e didático-pedagógicas e nas ações de capacitação da equipe; potencializar a oferta de serviços e recursos educacionais especializados; e garantir a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico e social dos educandos da educação especial. Educandos com altas habilidades ou superdotação poderão ser matriculados em escolas-polo, caso estejam organizadas para atender às especificidades de tais estudantes.

A organização de Escolas-Polo para o atendimento de educandos surdos, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação, constitui-se alternativa para quando houver impossibilidade de estruturação de escolas bilíngues de surdos, nas quais os educandos são atendidos em maior número em uma única instituição, podendo conviver com seus pares e participar de inúmeras atividades importantes para a construção de sua identidade linguística e desenvolvimento sociocultural.

Destaca-se, por fim, que, em relação aos espaços de escolarização que atendem ao público-alvo da educação especial, esses podem ser organizados não só por instituições públicas como por instituições privadas ou sem fins lucrativos, estruturadas como escolas regulares inclusivas, escolas especializadas, escolas bilíngues de surdos, e ainda podem oferecer Serviços de Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos ou estruturados como Centros de Atendimento Educacional Especializado, desde que atendam à regulamentação e estejam devidamente autorizadas pelos sistemas de ensino.

XII – materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial.

São materiais didático-pedagógicos distribuídos pelos sistemas federal, estadual, distrital ou municipal, ou elaborados nos centros de atendimento educacional especializado, os quais visam a maximizar a possibilidade de participação plena dos educandos da educação especial nas atividades escolares, e, além da acessibilidade, devem ser adequados aos estágios de desenvolvimento dos educandos e aos diversos níveis de educação.

São exemplos de materiais didático-pedagógicos úteis para o público-alvo da educação especial: textos em Braille, textos em Braille-tinta, textos em tipo ampliado, vídeos em Libras, jogos pedagógicos com diferentes objetivos e graus de complexidade que podem ser acompanhados de imagens, sinais e ou da língua de sinais escrita; textos com linguagem acessível para aprendizes de segunda língua, textos em língua de sinais escrita, representações gráficas táteis em alto relevo, modelos de cela Braille em diferentes tamanhos e texturas, objetos tridimensionais em diferentes tamanhos, formas e texturas, jogos pedagógicos com diferentes objetivos e graus de complexidade acompanhados de imagem e escrita Braille, jogos matemáticos (de sequenciação, numeração e cálculos), jogos de memória, palavras cruzadas, materiais específicos para artes plásticas (telas, pincéis, cavaletes, papéis, etc.), instrumentos musicais (flauta, teclado, violão, instrumentos de percussão ou os de bandinha, etc.), modelos anatômicos e equipamentos para

laboratório de Ciências (tronco-dorso, cérebro, esqueleto, músculos, etc.), de Geografia (mapas terrestres, do céu e dos mares, globo terrestre, etc.), de História (livros, mapas históricos, documentários, etc.), equipamentos eletrônicos para gamificação e robótica, entre outros.

XIII – núcleos de acessibilidade.

O Núcleo de Acessibilidade constitui um espaço de apoio especializado oferecido em instituições de ensino superior, mediante serviços e recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais disponibilizados por profissionais qualificados, quando demandados por educandos que sejam do público-alvo da educação especial. Destina-se principalmente à eliminação ou minimização de barreiras que restringem a possibilidade de plena participação do estudante no ambiente acadêmico e objetiva propiciar-lhe acessibilidade ao currículo. O apoio pode estender-se à comunidade acadêmica, por meio de: (a) orientação docente e atividades que contribuam para a formação dos professores; (b) orientação aos gestores na tomada de decisões ou em questões que envolvam o estudante atendido pelo serviço; e (c) orientação aos demais educandos e colaboradores locais, de modo a contribuir para o desenvolvimento das instituições de ensino superior no que diz respeito às questões que envolvem a equidade e a inclusão.

XIV – salas de recursos.

As salas de recursos específicas e as salas de recursos multifuncionais são espaços organizados nas escolas de educação básica, centros de atendimento educacional especializado ou nas instituições conveniadas, com profissionais qualificados, materiais didático-pedagógicos próprios e em formatos acessíveis, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva.

Uma sala de recursos é multifuncional quando atende a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e é específica quando atende a um grupo definido do público-alvo da educação especial. As salas de recursos específicas podem ser bilíngues quando o atendimento for destinado aos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pela Língua Brasileira de Sinais.

XV – serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos.

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado para Crianças de Zero a Três Anos é ofertado às crianças dessa faixa etária que compõem o público-alvo da educação

especial, ou às que se encontram em atraso ou adiantamento no desenvolvimento, as quais, por direito, devem estar matriculadas nas creches com o apoio desse Serviço e de equipe multiprofissional e interdisciplinar. Na ausência de vagas em creches, os sistemas de ensino podem oferecer o atendimento educacional especializado em instituições públicas, privadas ou sem fins lucrativos, devidamente credenciadas pelo Poder Público, com o objetivo de estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais e linguísticas dessas crianças.

Na etapa da educação infantil, os sistemas de ensino devem acolher no atendimento educacional especializado as crianças com desenvolvimento atípico e que necessitem de atenção especializada em programas de estimulação pedagógica precoce, para complementação aos que apresentem impedimentos de longo prazo, ou suplementação de ensino para os que apresentem precocidade e autodidatismo. Essas providências justificam-se pelo propósito de aproveitar a plasticidade neural – característica dessa fase – no intuito de possibilitar que essas crianças, pelos ganhos decorrentes da participação nesses programas, tenham melhores condições de desenvolvimento ao ingressarem nas etapas de escolarização posteriores.

A oferta de educação bilíngue de surdos inicia-se na primeira etapa da educação, ou seja, com zero ano, por meio da estimulação linguística infantil, em creches e em escolas bilíngues, com oferta, o mais cedo possível, de ambiente linguístico adequado à aquisição da Língua Brasileira de Sinais.

O input linguístico em Libras deve ser iniciado o mais cedo possível para que a criança surda interaja com o meio, e as pessoas à sua volta, de forma natural, a fim de que essa criança amadureça linguisticamente, preparando-se para o processo de ensino-aprendizagem.

A escola tem papel vital nessa etapa de desenvolvimento, especialmente para crianças surdas, porque a maioria delas nasce em famílias ouvintes que desconhecem a Língua Brasileira de Sinais. Com pouca ou nenhuma interação linguística em seus lares, as crianças surdas correm o risco de serem privadas do processo de aquisição da linguagem, o que pode vir a prejudicar seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Desse modo, a educação infantil deve assegurar o contato e a aquisição da Língua Brasileira de Sinais para crianças surdas, de zero a três anos de idade, no ambiente escolar, de forma gradual, contínua e natural. A oferta da Língua Brasileira de Sinais na primeira

etapa da educação infantil, como língua de instrução, comunicação e interação, evitará os efeitos negativos da privação linguística ou de uma aquisição linguística tardia.

Além disso, é importante que a equipe pedagógica oriente as famílias de crianças surdas para que aprendam a Língua Brasileira de Sinais visando a comunicação e a aprendizagem da criança ao longo da vida, também fora da escola.

Com vistas a garantir as oportunidades para o pleno desenvolvimento do potencial humano, do senso de dignidade, da autoestima, do fortalecimento do respeito pelos direitos linguísticos e humanos, as crianças surdas de zero a três anos devem ter o acesso linguístico à Língua Brasileira de Sinais. Todas as crianças dessa faixa etária devem ser estimuladas a desenvolver ao máximo possível sua personalidade, talentos, criatividade, habilidades físicas, emocionais e cognitivas.

XVI – serviços de atendimento educacional especializado.

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado abrange as ações pedagógicas realizadas pelo profissional especializado para colaborar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de cada estudante da educação especial bem como para apoiar os professores regentes no planejamento de atividades pedagógicas e no uso de materiais adaptados e acessíveis. O SAEE poderá ser oferecido nas salas de recursos específicas ou multifuncionais, em classes e escolas regulares inclusivas, em classes e escolas especializadas ou em classes e escolas bilíngues, tanto no contraturno como nas salas de aula de maneira colaborativa, de forma complementar e suplementar. Quando esse serviço acontecer em uma escola bilíngue, será caracterizado como Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue..

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado promove acessibilidade ao currículo, considerando as singularidades e especificidades dos educandos da educação especial. O referido Serviço exige profissionais qualificados e conta com recursos técnicos, tecnológicos, humanos e materiais, garantindo acessibilidade curricular em todas as etapas, níveis e modalidades de educação aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim, o então denominado Atendimento Educacional Especializado recebe, a partir da publicação da PNEE, a qualificação de “serviço” e fica renomeado, portanto, como Serviço de Atendimento Educacional Especializado para o atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, com o intuito de ser incluído na ampla diretriz constitucional.

As ações pedagógicas do SAEE visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos educandos da educação especial.

Integram o Serviço de Atendimento Educacional Especializado:

Ensino do Sistema Braille;

Ensino das técnicas de cálculo no Soroban;

Ensino das técnicas de orientação e mobilidade;

Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos para educandos cegos ou com baixa visão;

Comunicação alternativa e aumentativa – CAA;

Tecnologia assistiva;

Informática acessível;

Programas de enriquecimento curricular para educandos com altas habilidades ou superdotação;

Estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; e

Serviço de atendimento educacional especializado aos educandos surdos, com deficiência auditiva ou surdocegos, que não optam pela educação bilíngue.

Considerando a necessidade de atendimento de toda a diversidade linguística que compõe o grupo de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, destaca-se que a organização e a oferta dos Serviços de Atendimento Educacional Especializado serão efetuadas tanto na perspectiva bilíngue quanto na perspectiva não-bilíngue, de acordo com a escolha de cada estudante.

Integram o Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos:

Atividades suplementares e complementares desenvolvidas por professores bilíngues, com proficiência em Libras como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, oferecidas aos educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos que optem pela educação bilíngue. Os educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optem pela Língua Brasileira de Sinais, matriculados em escolas bilíngues de surdos, classes

bilíngues de surdos ou escolas regulares inclusivas, quando demandarem a organização e oferta dos serviços de atendimento educacional especializado, terão direito ao Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos. O SAEE-BS deve oferecer, de maneira complementar e suplementar, o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2) para surdos.

XVII – tecnologia assistiva.

Tecnologia Assistiva refere-se ao conjunto de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência e com mobilidade reduzida, na escola, em domicílio e na sociedade em geral, visando à autonomia, independência, qualidade de vida e eliminação ou minimização de barreiras à inclusão social.

Deve-se ressaltar que, a exemplo do grande cientista Stephen Hawking, educandos com altas habilidades ou superdotação podem apresentar, concomitantemente, deficiências isoladas ou múltiplas, o que lhes caracteriza com “dupla especificidade”, também demandando tecnologia assistiva.

Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica.

CLASSE HOSPITALAR E ATENDIMENTO DOMICILIAR

Os educandos da educação básica matriculados no sistema de ensino (público ou privado) e que se encontram impossibilitados de frequentar a escola por motivo de tratamento (público ou privado) de saúde têm o direito a atendimento educacional em classe hospitalar ou em atendimento domiciliar (incluindo as casas de apoio), sendo, ou não, do público-alvo da educação especial.

Esses educandos devem receber de cada sistema escolar, público ou privado, atendimento específico de apoio à aprendizagem, segundo suas singularidades e demandas, por meio de professores e equipes multiprofissionais, conforme pressupostos da educação equitativa e inclusiva, com base no texto da Lei nº 13.716, de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.

Essa Lei alterou o texto da LDB para artigo 4-A, com o seguinte teor:

É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.

Assim, por consequência, caso o educando da educação básica internado para tratamento de saúde seja do público-alvo da educação especial, tem direito ao atendimento educacional especializado que caracteriza a educação especial.

O sistema educacional deve adequar-se para desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam as aprendizagens formais dos educandos atendidos em hospitais, casas de apoio ou em domicílio. As condições, especificidades e peculiaridades desses educandos exigem o envolvimento e a parceria da família e dos profissionais das escolas de origem.

Por meio de parceria com unidades hospitalares, o sistema educacional deve preparar adequadamente os espaços físicos, disponibilizando ambientes para o ensino e para o atendimento educacional especializado, considerando a ambiência hospitalar e as condições clínicas e psicoemocionais de cada estudante. Esses ambientes apropriados nos quais se desenvolvem as atividades da classe hospitalar devem ser vinculados a uma escola pública ou em parceria com uma escola privada.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes hospitalares, nas casas de apoio ou nos domicílios não devem perder a conexão com os conteúdos escolares, de modo a que propiciem condições favoráveis à aprendizagem, dando-lhe perspectivas de reinserção na escolarização comum, tão logo tenha as condições de saúde restabelecidas.

As classes hospitalares podem estender o atendimento educacional e ou o atendimento educacional especializado ao atendimento domiciliar, até quando necessário.

Os serviços e recursos da PNEE 2020 estão pautados nos direitos dos educandos da educação especial e estão fundamentados em dispositivos legais em vigor.



6. DOS ATORES

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

Os serviços da educação especial no contexto escolar são disponibilizados colaborativamente por diversos profissionais.

I – equipes multiprofissionais e interdisciplinares de educação especial.

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.

II – guias-intérpretes.

O Guia-Intérprete é o profissional que realiza a guia-interpretação, assegurando a comunicação, a interação e a informação às pessoas surdocegas, por meio da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa, da Língua de Sinais Tátil, do alfabeto datilológico, do Sistema Braille, do Tadoma, da comunicação háptica e de outros recursos e serviços específicos para acessibilidade ao currículo, à orientação e à mobilidade, inclusive com descrição de espaços, pessoas e situações, visando ao acesso ao currículo e à locomoção do estudante no ambiente escolar.

O Guia-Intérprete deve ter cursos na área e expertise para atuação com surdocegos, preferencialmente com formação em curso de pós-graduação em guia-interpretação.

III – professores bilíngues em Libras e língua portuguesa.

Professores bilíngues em Libras e Língua Portuguesa são aqueles comprovadamente proficientes na Língua Brasileira de Sinais e são capazes de atuar nos espaços escolares sem a mediação de intérpretes de Libras na relação professor-aluno e no acesso ao conteúdo. Os professores bilíngues são aptos a utilizar a Libras como língua de comunicação, interação, instrução e ensino aos educandos surdos, com deficiência auditiva sinalizantes e surdocegos, surdos com outros impedimentos e surdos com altas habilidades ou superdotação, que optem pela Libras.

IV – professores da educação especial.

Os professores da educação especial devem ter a seguinte formação:

- formação inicial em educação especial;
- formação inicial para a docência e especializada em educação especial ou educação bilíngue de surdos;
- formação inicial para a docência e pós-graduação *stricto sensu* em educação especial ou áreas afins; ou
- formação inicial para a docência e formação continuada em educação especial.

Os professores da educação especial atuam no atendimento educacional especializado aos educandos, na orientação de professores regentes, nas salas de recursos específicas ou multifuncionais, nas classes das escolas regulares inclusivas, especializadas ou bilíngues, nos centros especializados, no contraturno ou turno escolar, de maneira local ou itinerante.

Alguns, como os professores de braille, por exemplo, atuam em diversos desses espaços citados.

Os professores da educação especial devem atuar em parceria e articulação com as equipes de profissionais das escolas e com as equipes multiprofissionais e interdisciplinares para que atinjam mais elevados resultados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Cabe aos sistemas de ensino organizar as categorias profissionais que atuam na área da educação especial de acordo com as atribuições funcionais designadas em seus regulamentos próprios.

V – profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados, de que tratam o inciso XIII do caput do art. 3º da Lei nº 13.146, de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, e o parágrafo único do art. 2º da Lei nº 12.764, de 2012.

O Profissional de Apoio Escolar ou Acompanhante Especializado (de que trata o inciso XIII do caput do art. 3º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e art. 2º, parágrafo único, da Lei nº 12.764, de 2012) é a pessoa que exerce atividades de apoio na alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e do estudante com transtorno do espectro autista e de apoio na interação e na comunicação desses educandos, nas atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas.

As atividades do profissional de apoio escolar não incluem as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas e podem ser desenvolvidas individual ou coletivamente.

Tais profissionais podem atuar em todas as atividades escolares, nas classes regulares, nas classes especializadas, nas classes bilíngues, nas salas de recursos multifuncionais ou específicas bem como em outros ambientes da escola, sempre que necessário.

Os sistemas devem oferecer aos profissionais de apoio escolar cursos específicos que os habilitem a apoiar os educandos da educação especial nas suas diferentes necessidades.

VI – tradutores-intérpretes de Libras e língua portuguesa.

O tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa é o profissional que realiza a tradução e a interpretação da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais e vice-versa, de forma simultânea ou consecutiva, em formato escrito ou visual, de

modo a mediar e promover acesso a conteúdos, informações e comunicação, em todos os espaços e atividades escolares, garantindo o direito linguístico dos surdos.

O serviço desse profissional deve ser disponibilizado a todos os educandos surdos ou com deficiência auditiva sinalizantes, quando necessário, e em todos os espaços educacionais, ressaltando-se que, especialmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, os tradutores-intérpretes de Libras devem atuar em casos excepcionais, visto que, nessas etapas de ensino, educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais e optam pela educação bilíngue, têm o direito de participar de classes bilíngues, com professores bilíngues.



7. DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 9º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida será implementada por meio das seguintes ações:

I - elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos, que contemplarão também a orientação sobre o papel da família, do estudante, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade, e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado.

A área da educação especial será fortalecida a partir da PNEE 2020, e a equidade e a inclusão, no Brasil, serão ampliadas. Com a publicação do Decreto nº 10.502, de 2020, é possível esperar e encorajar a criação de novos produtos e novos espaços bem como a disponibilização de novos serviços, possibilitando maior visibilidade para a área e maiores avanços na inclusão social, acadêmica, cultural e profissional de muitos educandos que estavam evadidos da escola regular. No entanto, é importante que esse fortalecimento seja acompanhado de ênfase nas evidências científicas – tal como já foi dito – e, também em estratégias de gestão bem solidificadas nos sistemas de ensino, para que não se percam recursos individuais, coletivos e públicos.

É importante que, com base na autonomia dos sistemas educacionais, os gestores passem a sistematizar as orientações a respeito do papel da família, do estudante, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade. Também é de grande importância a normatização específica dos procedimentos para a elaboração de material didático especializado – considerando que não se faz educação especial de qualidade sem diversos recursos pedagógicos.

II – definição de estratégias para a implementação de escolas e classes bilíngues de surdos e o fortalecimento das escolas e classes bilíngues de surdos já existentes.

Com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, inúmeras escolas de surdos que havia no Brasil foram fechadas ou transformadas em escolas regulares inclusivas sofrendo risco de fechamento. Tal situação impactou inclusive o Instituto Benjamin Constant – IBC e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A partir da PNEE 2020, no entanto, será estimulado o fortalecimento das escolas de surdos existentes e a criação de novas escolas e classes bilíngues para esse público.

III – definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

A PNEE 2020 afirma os princípios de equidade e inclusão, a fim de que todos os educandos tenham plenamente assegurados seus direitos à educação e à liberdade de fazerem as próprias escolhas.

A elegibilidade dos educandos para os serviços e recursos da educação especial deve ser justificada preferencialmente mediante uma avaliação biopsicossocial realizada na escola por equipe multiprofissional e interdisciplinar que identifique demandas educacionais específicas.

Em todo atendimento educacional especializado e para todo o público-alvo da educação especial, é de grande importância considerar as avaliações pedagógicas dos educandos como guia para repensar estratégias de ensino adequadas às suas demandas específicas e singulares.

É importante envolver, no processo avaliativo de identificação do estudante para a oferta de educação especial, a participação de professores regentes, professores especializados,

profissionais da equipe escolar, o estudante e sua família. Os processos avaliativos devem ter como objetivo o conhecimento das habilidades, potencialidades e singularidades do estudante bem como os serviços e recursos necessários no seu processo educacional.

IV – definição de diretrizes da educação especial para o estabelecimento dos serviços e dos recursos de atendimento educacional especializado aos educandos público-alvo da PNEE 2020.

São responsabilidades dos sistemas de ensino:

- 1.** garantir a oferta de Serviço de Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação matriculados em escolas regulares inclusivas, escolas especializadas, escolas bilíngues de surdos e classes especializadas;
- 2.** prover recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais para a oferta de atendimento educacional especializado a todos os educandos da educação especial organizar um setor responsável pelo planejamento, pela implementação, pelo acompanhamento e pela avaliação das ações designadas na PNEE 2020;
- 3.** promover a adequada operacionalização da PNEE 2020 e tornar possível o alcance de suas finalidades e seus objetivos;
- 4.** garantir apoio às unidades escolares em todas as ações que promovam a equidade, a inclusão e o atendimento educacional especializado;
- 5.** promover a organização e o funcionamento dos serviços da educação especial de maneira acessível, flexível, multifuncional, equitativa, inclusiva e com foco no aprendizado ao longo da vida, comprometidos com o sucesso acadêmico de todos os educandos, com respeito e valorização tanto da singularidade quanto da diversidade na escola;
- 6.** alocar, eficiente e assertivamente, os recursos especializados, de forma a garantir igualdade de condições para o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem de todos os educandos;
- 7.** participar da construção das diretrizes e dos procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica, de educandos com altas habilidades ou superdotação, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento das suas potencialidades;

- 8.** comprometer-se com a melhoria permanente da qualidade da educação, mediante políticas de formação e valorização dos profissionais que atuam nas escolas regulares inclusivas, bilíngues ou especializadas, bem como no SAEE, a fim de que adquiram conhecimentos sobre práticas pedagógicas equitativas e inclusivas e sobre o princípio do aprendizado ao longo da vida, acompanhando e avaliando a formação continuada para aferir sua efetividade nos processos de ensino e no atendimento educacional especializado;
- 9.** estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior, com outros setores governamentais e com organizações da sociedade civil para cumprimento das finalidades da educação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida;
- 10.** empreender esforços para a criação de centros multidisciplinares para apoio, pesquisa e assessoria, integrados por profissionais de diversas áreas, incentivando a articulação com instituições acadêmicas, para apoiar o trabalho da educação especial;
- 11.** alocar recursos e envidar esforços para a implementação e funcionamento de Centros de Atendimento Educacional Especializado e de Centros de Atendimento Educacional Especializado específicos (CAS, CAP, CAAH, CAFI e CIMT), considerando suas funções e responsabilidades; e
- 12.** adotar, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede de ensino, independentemente do apoio às instituições conveniadas.

São responsabilidades das unidades de ensino:

- 1.** propiciar educação com padrão de qualidade, pautada nas potencialidades dos educandos e na valorização de suas singularidades;
- 2.** direcionar as ações educacionais para potencializar o aprendizado, o desenvolvimento e a efetiva participação do estudante para o alcance das finalidades, das metas e dos objetivos da educação especial;
- 3.** mobilizar a comunidade escolar com a participação dos educandos da educação especial para a elaboração e a atualização dos projetos pedagógicos e para o desenvolvimento de práticas equitativas e inclusivas;

4. assegurar a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar do estudante da educação especial, por meio de atuação colaborativa entre as equipes escolares e do SAEE e SAEE-BS;
5. garantir que as equipes do SAEE e do SAEE-BS atuem em parceria com a equipe escolar, principalmente, junto aos professores regentes no planejamento e desenvolvimento das atividades escolares que envolvam os educandos da educação especial e da educação bilíngue de surdos;
6. garantir acessibilidade no ambiente escolar bem como nos espaços de atendimento educacional especializado, com a oferta de todos os recursos e serviços necessários ao desenvolvimento dos educandos;
7. identificar, o mais cedo possível, o estudante que demanda serviços e recursos da educação especial, preferencialmente por meio de processo avaliativo biopsicossocial escolar, coordenado por equipe pedagógica ou multiprofissional e interdisciplinar, podendo envolver nesse processo profissionais de outros setores e instituições especializadas da comunidade;
8. organizar estratégias e a disponibilização de recursos para que o estudante da educação especial tenha a máxima participação nas atividades escolares;
9. garantir a identificação, a matrícula, o atendimento e a verificação do aprendizado dos educandos com altas habilidades ou superdotação, a partir das evidências de aprendizagem que demonstrem graus de adiantamento na leitura e/ou nos cálculos, na educação infantil, ou nas matérias curriculares da educação básica, utilizando a aceleração de estudos para que o estudante possa concluir em menor tempo o programa escolar, de maneira a promover o desenvolvimento das suas potencialidades e o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
10. organizar o trabalho pedagógico de forma que os tradutores-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e aos guias-intérpretes tenham condições adequadas de atuação, o que inclui, dentre outras, o acesso antecipado aos materiais necessários no contexto da tradução-interpretação e nos horários de planejamento junto com os professores regentes;
11. estimular e valorizar a participação da família no processo de escolarização e no acompanhamento das ações do SAEE;

12. incentivar a família a contribuir para mudanças que promovam o desenvolvimento e a melhoria contínua do trabalho realizado na escola e no atendimento educacional especializado;
13. acompanhar a atuação do professor do atendimento educacional especializado no apoio aos processos de ensino-aprendizagem, no que tange à oferta de serviços e recursos de atendimento educacional especializado;
14. promover a atuação articulada e colaborativa entre professores da educação especial e professores regentes das classes regulares inclusivas, potencializando o processo de ensino-aprendizagem e seus resultados;
15. promover a reclassificação de estudos e a aceleração de estudos, de acordo com as singularidades e os resultados apresentados pelos estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
16. oferecer matrícula aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, com outras deficiências associadas e com altas habilidades ou superdotação, que optarem pela educação bilíngue de surdos, em escolas bilíngues de surdos. Para esses, onde não houver escolas bilíngues de surdos, a matrícula deve ser garantida em classes bilíngues de surdos, preferencialmente em escolas-polo;
17. garantir classes bilíngues de surdos com enturmação de educandos surdos sinalizantes e professores comprovadamente proficientes em Língua Brasileira de Sinais;
18. ofertar a disciplina de Libras na educação básica, como componente curricular obrigatório na educação bilíngue de surdos, em escolas bilíngues de surdos e classes bilíngues de surdos; e
19. garantir a oferta de SAEE-BS a todos os educandos surdos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdocegos, e nos casos em que apresentem outras deficiências associadas, ou altas habilidades ou superdotação.

V – definir estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo da PNEE 2020, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da PNEE 2020: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

São responsabilidades dos sistemas de ensino no atendimento dos educandos da educação especial matriculados no ensino superior:

- 1.** garantir a prestação de serviços aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, mediante o estabelecimento de diretrizes e estratégias no Plano de Desenvolvimento Institucional das instituições de ensino superior;
- 2.** fomentar o desenvolvimento de ações e projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados a área da educação especial,
- 3.** fortalecer e normatizar Núcleos de Acessibilidade nas instituições de ensino superior para atender aos educandos que demandem serviços e recursos da educação especial;
- 4.** estabelecer e fortalecer redes institucionais colaborativas para compartilhar ações de eliminação e minimização de barreiras nos processos de formação acadêmica dos educandos do público-alvo da educação especial, na graduação e na pós-graduação;
- 5.** estruturar, no âmbito das ações de ensino, pesquisa e extensão, ações e projetos comprometidos com a formação de profissionais qualificados nas práticas de ensino equitativas, inclusivas e com foco no aprendizado ao longo da vida;
- 6.** garantir a não-exclusão de educandos sob alegação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades ou superdotação bem como a eliminação de atitudes de discriminação e preconceito;
- 7.** estimular e implementar projetos de ensino, pesquisa e extensão que atendam aos sistemas e às unidades de ensino e ou que desenvolvam tecnologia assistiva dirigida aos educandos do público-alvo da educação especial, contribuindo para a melhoria dos índices e resultados da educação escolar na perspectiva equitativa, inclusiva e com foco no aprendizado ao longo da vida bem como da oferta dos serviços de atendimento educacional especializado na educação básica.
- 8.** garantir que os regulamentos dos cursos de graduação e pós-graduação não omitam os direitos vigentes dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

9. criar diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, no ensino superior, de educandos com altas habilidades ou superdotação, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades destes;
10. estimular a criação de Programa de Altos Estudos para desenvolver o potencial de educandos com altas habilidades ou superdotação que demonstrem excepcional desempenho acadêmico, a partir de uma trajetória curricular avançada.
11. garantir que os educandos surdos e surdocegos tenham acesso a tradutores-intérpretes e guias-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, respectivamente;
12. promover censos dos educandos do nível superior com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
13. promover formação continuada aos professores e técnicos que atendem a educandos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
14. estimular a criação de cursos de graduação e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) em educação especial; e
15. incentivar a formação profissional atualizada com o mundo 4.0 (on-line e metodologias ativas de aprendizagem) na educação especial, para atuação em espaços regulares e específicos, formais e não formais.

São responsabilidades dos sistemas de ensino na formação dos profissionais da educação para o atendimento educacional e o atendimento educacional especializado:

1. incluir, na formação dos profissionais da educação (professores, técnicos e gestores), conteúdos gerais e específicos da educação especial e conhecimentos de gestão dos sistemas educacionais equitativos, inclusivos e com foco no aprendizado ao longo da vida para melhoria das práticas e resultados dos educandos da educação especial nas escolas regulares inclusivas, nas escolas especializadas e nas escolas bilíngues de surdos;
2. incluir nos processos formativos para profissionais da educação, saberes e recursos da comunidade, principalmente na perspectiva do aprendizado ao longo da vida e sua interface com a educação especial;

3. incentivar e promover a qualificação de professores para atuação na educação especial, com cursos tais como:

- licenciatura em educação especial;
- especialização em educação especial;
- pós-graduação stricto sensu em educação especial ou áreas afins;
- cursos de formação continuada em educação especial;
- cursos de formação inicial ou continuada na área da educação bilíngue de surdos ou da pedagogia bilíngue de surdos;

4. priorizar, nos cursos de formação continuada da área de educação especial, os professores do atendimento educacional especializado;

5. qualificar professores das escolas regulares inclusivas para atuação na perspectiva da educação inclusiva, equitativa e com foco no aprendizado ao longo da vida;

6. promover a formação inicial e continuada de professores de Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua;

7. promover a formação de profissionais da educação para atuação na educação bilíngue de surdos;

8. promover, em parceria com instituições de ensino superior, a formação inicial e continuada de tradutores-intérpretes de Libras e Língua Portuguesa;

9. promover a formação continuada de guias-intérpretes, visando ao atendimento na educação bilíngue de surdos e ao atendimento educacional especializado aos educandos surdocegos.

10. garantir condições de tempo e espaço para a formação docente, dentro da jornada de trabalho dos profissionais, sem que as atividades de formação atrapalhem ou inviabilizem o atendimento aos educandos; e

11. promover cursos de capacitação para profissionais de apoio escolar e acompanhantes especializados.

VI – definição de critérios objetivos, operacionalizáveis e mensuráveis, a serem cumpridos pelos entes federativos, com vistas à obtenção de apoio técnico e financeiro da União na implementação de ações e programas relacionados à PNEE 2020.

Por meio dos seus sistemas de ensino, cabe aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as Diretrizes Nacionais e o Plano Nacional de Educação, no entanto esta colaboração deve ser traduzida por meio de ações operacionalizáveis que atestem resultados mensuráveis. Cabe ao Estado contribuir para o financiamento dos sistemas de ensino, mas é salutar o estabelecimento de critérios objetivos para a obtenção desse apoio.



8. DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO

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

O processo de implementação da PNEE 2020 deverá ser continuamente monitorado e avaliado. Uma vez que os gestores são os principais interessados nas informações geradas pelo monitoramento, a participação direta da equipe gestora nas etapas de desenho do monitoramento é condição fundamental para o sucesso da iniciativa.

I – Censo Escolar.

Tanto a educação especial como a educação equitativa e inclusiva e com aprendizado ao longo da vida são conceitos que estão relacionados numa perspectiva de complementariedade, por isso são de extrema importância os dados que possam espelhar as condições atuais e os desafios às políticas públicas. O Censo Escolar coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e é realizado em regime de colaboração entre as

secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País, abrangendo as diferentes etapas e modalidades da educação básica. Trata-se de um precioso instrumento de monitoramento do sistema educacional brasileiro como um todo, e seus microdados fornecem informações detalhadas, sendo necessário, para seu efetivo uso, o estreitamento da parceria com a área da educação especial.

II – Exame Nacional do Ensino Médio.

O art. 18 da Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Esse artigo regulamenta o funcionamento do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, cujo objetivo é aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final da educação básica, de acordo com a BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais. O Enem é, portanto, um exame de extremo valor para a área da educação especial. É o exame com maior acessibilidade no Brasil e, para sua realização, há uma Comissão de Acessibilidade permanente. São inúmeros tipos de atendimentos para pessoas diferentes, desde pessoas com deficiência até transtornos funcionais específicos ou doenças, que podem obter recursos de acessibilidade nas provas, incluindo gestantes, lactantes, idosos, pessoas internadas em hospitais e outros.

O Enem oferece dados de larga escala que propiciam análises globais para o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira, e, conseqüentemente, para análises na área da educação especial, como, por exemplo, análises sobre o nível de discrepância entre os resultados dos estudantes em geral e de grupos de estudantes do público-alvo da educação especial.

III – indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e os seus resultados esperados e alcançados.

A construção de um modelo de monitoramento e avaliação permite a especificação de um conjunto de indicadores equilibrados, composto por medidas que representem, tanto os pontos estratégicos na execução da ação quanto os resultados esperados para o público-alvo da PNEE 2020.

A partir do modelo de monitoramento, os indicadores definidos são atualizados, ou seja, faz-se a busca dos dados necessários para seu cálculo com dados disponíveis nos sistemas de informação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, relacionados

à implementação da PNEE 2020. Por fim, relatórios resultantes de monitoramento e avaliação têm por objetivo indicar aos gestores onde estão os principais sucessos e os principais desafios, permitindo a promoção de um maior intercâmbio de experiências entre os entes federados.

IV – planos de desenvolvimento individual e escolar.

O PDIE é um instrumento de planejamento e organização das ações, portanto aponta para o futuro. Entretanto, sua utilização regular faz dele um instrumento de avaliação e monitoramento do processo de desenvolvimento do estudante e da efetividade das ações no âmbito individual e institucional. O PDIE constitui-se, ainda, um instrumento de autoavaliação ou de avaliação reflexiva, visto que os próprios agentes (estudante, família, professores e demais profissionais envolvidos) dispõem dos dados no início do processo e dos alvos de curto e médio prazo, podendo, com regularidade, considerar os avanços no cumprimento das metas estabelecidas e corrigir rotas, sempre que necessário.

V – Prova Brasil – incorporada ao SAEB

VI – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

É necessário acompanhar no âmbito dos sistemas de ensino a trajetória dos educandos do público-alvo da educação especial por meio de ações de monitoramento que evidenciem a aprovação, a evasão, a reprovação, o abandono e o retorno aos estudos, produzindo análise e interpretações das causas que possam impedir ou dificultar a aprendizagem desses educandos e indicando ações a serem implementadas para superação de possíveis problemas identificados. O Saeb é um excelente sistema que pode ser utilizado para tal.

Segundo a Portaria nº 458, de 2020, que institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, os exames e as avaliações que integram a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica serão realizados, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, são eles: I – Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb; II – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja; e III – Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Segundo o art. 4º da referida Portaria, o Saeb é um sistema composto por um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são: I – a educação infantil; II – o ensino fundamental; e III – o ensino médio.

Todas as dimensões de qualidade que o Saeb tem como referência para a avaliação da educação básica têm conexão com a educação especial (atendimento escolar; ensino e aprendizagem; investimento; profissionais da educação; gestão), mas especialmente a dimensão da equidade e a dimensão da cidadania, dos direitos humanos e valores.

Os objetivos do Saeb são: I – construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar; II – produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas; III – avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais; IV – subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e V – desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb é composto pelas notas do desempenho dos estudantes no Saeb, aliadas às taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar.

Art. 11. Serão incorporados aos mecanismos de avaliação e de monitoramento de que tratam os incisos II ao V do caput do art. 10 indicadores que permitam identificar resultados obtidos com a implementação da Política Nacional de Educação Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Por meio do Decreto nº 10.502, de 2020, a área da educação especial passa a ser avaliada com base em indicadores específicos para essa modalidade, indicadores estes que passarão a fazer parte do Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica e Enem, que são instrumentos de monitoramento e avaliação de larga escala, para levantar e divulgar indicadores que identifiquem resultados obtidos a partir da instituição da PNEE 2020.

A definição de novas políticas e novas ações para a ampliação dos sucessos e para o enfrentamento dos desafios da educação especial no Brasil também conta com a avaliação constante, coletiva e democrática da PNEE 2020.



9. DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 12. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

O sucesso da nova PNEE 2020 vai depender de uma nova postura de busca por evidências científicas na área da educação especial, de maiores esforços na formação continuada de professores, dos recursos e serviços disponibilizados, do trabalho colaborativo bem como do respeito para com cada educando que tem, como todo cidadão, sua matrícula garantida pela Constituição, na escola que melhor lhe convier, observadas as suas demandas e singularidades.

A PNEE 2020 suscitará a necessidade da implementação de programas e ações, os quais devem ser coordenados pelo Ministério da Educação. Esses devem contribuir para a promoção de ações públicas efetivas na área da educação especial, que deve se manter aberta aos avanços sociais, culturais, científicos, técnicos e tecnológicos no Brasil. Ademais, devem provocar melhorias em direção a uma educação de qualidade, inclusiva, equitativa e com aprendizado ao longo da vida e que atenda a todos os educandos brasileiros do

público-alvo da educação especial, matriculados nos diversos níveis e modalidades de educação.

Órgãos e serviços dos Poderes Públicos, em todos os âmbitos, devem trabalhar em conjunto para maximizar o bem-estar e a garantia dos direitos do estudante da educação especial, bem como daqueles que, mesmo não fazendo parte desse público-alvo, necessitam de apoio educacional, como os educandos com transtornos de aprendizagem específicos ou aqueles que estão em classes hospitalares ou submetidos a atendimento domiciliar.

O MEC deve estimular a criação de centros multidisciplinares de atendimento, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde e assistência social para apoiar o trabalho dos professores da educação básica junto aos os educandos da educação especial.

A atuação multifuncional e intersetorial entre as instituições públicas e privadas deve primar pela oferta das melhores condições de aprendizagem, com a convergência e complementaridade na prestação de serviços de boa qualidade ao cidadão.

Atuar em rede permite aos sistemas ampliar sua capacidade e qualidade de atendimento, o que pode envolver, inclusive, recursos e serviços do Poder Público, e de organizações da sociedade civil, no âmbito de suas competências, para aproveitamento de seu papel real e potencial em benefício dos educandos da educação especial.

As autoridades locais das áreas de educação e saúde devem promover articulação e parcerias visando ao planejamento conjunto de ações para provimento de recursos e apoios, tais como aquisição de próteses e órteses para serem usadas pelos educandos do público-alvo da educação especial, quando necessário.

Os sistemas de ensino e as escolas são os principais responsáveis por garantir a atuação em rede, propondo os arranjos necessários às demandas de cada grupo ou estudante da educação especial.

Essa atuação intersetorial e com atuação local em rede são estratégias essenciais para maximizar as condições de aprendizagem de todos os educandos, com otimização de recursos específicos. Dessa forma, a rede atua com a escola, e esta, em articulação com o sistema de ensino, se mantém como eixo central nesse processo.

Art. 13. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida ocorrerá por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Com a PNEE 2020, nada do que foi conquistado com a perspectiva da educação inclusiva será perdido, pelo contrário, as conquistas serão ampliadas com a colaboração de todos os envolvidos, e a adesão a esta Política Nacional poderá garantir ao público-alvo da educação especial não apenas acesso às escolas, como também o desenvolvimento de suas potencialidades, o êxito na aprendizagem e a inclusão na sociedade, eliminando ou minimizando barreiras sociais que obstruem a participação plena e efetiva dos educandos do público-alvo da educação especial em igualdade de condições com as demais pessoas.

Além dos programas e ações já instituídos no âmbito do MEC, como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Acessibilidade, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Acessível, o Programa de Formação de Professores – Rede Nacional de Formação de Profissionais de Educação, outros programas e ações poderão ser implementados, sempre dependendo da adesão voluntária manifesta nos instrumentos específicos.

Art. 14. Para fins de implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a União poderá prestar aos entes federativos apoio técnico e assistência financeira, na forma a ser definida em instrumento específico de cada programa ou ação.

Art. 15. A assistência financeira da União de que trata o art. 14 ocorrerá por meio de dotações orçamentárias consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, respeitada a sua área de atuação, observados a disponibilidade financeira e os limites de movimentação e empenho.

O Ministério da Educação pode oferecer apoio técnico para a atuação pedagógica da escola que assegura acessibilidade para a aprendizagem efetiva e participativa de todos os educandos. Tais apoios suscitam a colaboração entre docentes, a intersetorialidade e preconizam o respeito e a valorização de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, é importante o entendimento de que a equidade e a inclusão devem estar tanto nas políticas como nas ações de cada instituição de ensino, uma vez que educandos com características diversas, no sistema educacional, despertam novos modos de trabalho pedagógico e social.

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.

Parágrafo único. As diretrizes nacionais da educação especial serão homologadas em ato do Ministro de Estado da Educação.

A PNEE 2020 avança no entendimento de que um sistema educacional verdadeiramente equitativo e inclusivo para todos é aquele que respeita as singularidades e as diferenças, reconhecendo-as como forças individuais. Esse entendimento deve mover os sistemas de ensino a organizar soluções personalizadas num contexto escolar que deve ser cada vez mais flexível, adequado, adaptado e acessível. Para tanto, compete ao Conselho Nacional de Educação – CNE, como órgão com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do Ministério da Educação, instituir as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, a fim de que estas se adequem ao Decreto que institui a PNEE 2020, e também para que atualizem as Diretrizes vigentes desde 2001, as quais já se encontram inadequadas.

Art. 17. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida deverá ser utilizada, também, como referência para a Base Nacional Comum Curricular, de que trata o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB recebeu uma alteração em 2013 referente aos currículos. Consta no texto na redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A PNEE 2020 deverá ser utilizada, também, como referência para a parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular, em consonância com as características dos educandos do público-alvo da educação especial.

Art. 18. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

CONCLUSÃO

Num mundo em constantes e aceleradas mudanças, a reflexão sobre as necessárias adequações das políticas públicas é indispensável. Não poderia ser diferente em relação à Política Nacional de Educação Especial.

Muitos educandos estão sendo beneficiados pelas classes comuns inclusivas. Entre esses, por exemplo, estão educandos cegos que, tendo sido alfabetizados em Braille no início de sua vida escolar em escola especializada, passaram a frequentar escolas comuns ainda no ensino fundamental, tendo caminho aberto para o aprendizado de todos os conteúdos do currículo formal e também de outros temas de interesse próprio.

A escola comum também tem sido plenamente satisfatória para outras pessoas cujas demandas foram atendidas satisfatoriamente, e elas tiveram condições de acessar o currículo e dele tirar proveito para avançarem na vida pessoal, acadêmica, profissional e cultural.

Entretanto, há evidências de que a inclusão radical não produz os melhores resultados para todos. Milhares e milhares de educandos com demandas específicas estão, sim, incluídos nas classes regulares, mas quais têm sido os resultados dessa inclusão nas suas vidas? Quais os resultados do árduo e prolongado trabalho da família, dos professores, gestores educacionais e especialistas? Quais têm sido os resultados do estresse infringido aos muitos educandos que não conseguem tirar proveito das longas e sucessivas horas nas quais, forçosamente, devem estar em uma sala de aula regular, onde os conteúdos trabalhados não fazem sentido para eles?

Não pode ser chamado de inclusão o fato de adolescentes entre 14 e 17 anos estarem matriculados nos últimos anos do ensino fundamental ou já no ensino médio sem terem sequer tido a oportunidade de receberem atendimento sistemático de alfabetização segundo suas possibilidades e no seu ritmo, para que aproveitassem seu tempo pedagógico. Essas pessoas precisam ser e estar incluídas num processo de alfabetização eficiente e contínuo. É sabido que alguns desses educandos podem gostar muito da convivência, mas, alguns estão expostos a sofrimento emocional por longos anos.

A presença de uma criança ou adolescente da educação especial nas salas de aula comuns não prova que eles estão, de fato, incluídos neste espaço de ensino e aprendizagem ou que estão sendo preparados para a inclusão em outras áreas da vida. O fato de estarem matriculados em turmas regulares desde os primeiros anos da Educação Infantil até o Ensino Médio não significa que estão se beneficiando da socialização nessas turmas. A matrícula ou a adequação idade-série não representam evidências de inclusão. E, quando são ouvidos pais e educadores que passaram anos (e mesmo décadas) procurando dar a essas crianças e adolescentes o melhor de si, é perceptível que muito sofrimento pode estar sendo imposto a eles.

Além disso, a aparente inclusão na sala de aula não é o que parte dos educandos ou suas famílias desejam e, portanto, o que tem sido chamado de inclusão é percebido por parte dos envolvidos como uma espécie de imposição oposta à defesa da liberdade, ao respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Há quem defenda que os educandos não pertencentes ao público da educação especial têm o direito de beneficiarem-se com o aprendizado proporcionado pela convivência com educandos autistas de nível severo ou grave, por exemplo. Esse "direito" não é maior que o direito constitucional dos educandos de receberem atendimento educacional apropriado para suas características, de modo a obterem ganhos mais importantes para seus projetos de vida que os ganhos com a socialização.

No Brasil, a observação da realidade e a atenção dispensada à escuta do público da educação especial, de pais, professores e gestores escolares, mostraram que a maioria desse público posiciona-se contra a inclusão radical e a favor da flexibilização na organização escolar, considerando que nem todos os educandos se beneficiam da escola comum, mas todos têm direito de estarem na escola. Assim, a oferta de outras alternativas que representem melhores possibilidades de desenvolvimento e aprendizado para um certo e restrito público da educação especial é o caminho que esta Política precisa trilhar.

Oferecer mais opções, sem nada retirar das que já eram ofertadas, não pode ser considerado retrocesso. Ao ampliar as alternativas de inclusão, o que verdadeiramente está sendo ampliada é a liberdade, que se constitui um dos bens mais preciosos para o ser humano. Não existe verdadeira inclusão sem liberdade e é preciso advertir para o fato de que ou este País é inclusivo para todos e a liberdade de escolha é respeitada ou um dia não o será para ninguém.

É necessário investir recursos e tempo para que mais dados venham a público, assim estes poderão confirmar (ou não) que educandos mais vulneráveis são prejudicados em seu desenvolvimento pela falta de atenção especificamente direcionada às suas demandas educacionais individuais. E, então, a PNEE 2020, com sua ênfase na equidade, na inclusão e no aprendizado ao longo da vida, poderá ser modificada ou consolidada pela ampla análise que a ela se seguirá.

Afinal, parafraseando a palavra do Ministro da Educação na apresentação deste Documento, não há trabalho humano que não possa ser melhorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLUGI, U.; KLIMA, Edward. Properties of visuospatial language. In: CONGRESS SIGN LANGUAGE RESEARCH AND APPLICATION, CONFERENCE. Hamburg. Prielwitz (Ed.) 1990.

BRASIL. Arquivo Nacional. MAPA. Memória da administração pública brasileira. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>>. Acesso em: out. 2020.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU/2006), promulgada no Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 186, de 2008 e do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala/1999). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que prioriza o atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: mai. 2018.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. > Acesso em: set.2019.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: out. 2020.

_____. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>.. Acesso em: ago. 2018.

_____. Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018. Promulga o tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018>. Acesso em: ago. 2018.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: out. 2020.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...] e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: set.2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Lei+n%C2%BA+9.394%2C+de+20+de+dezembro+de+1996&rlz=1C1NHXL_pt-BRBR682BR682&oq=Lei+n%C2%BA+9.394%2C+de+20+de+dezembro+de+1996&aqs=chrome..69i57j0l5.4898j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Prioriza o atendimento às pessoas que específica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm>. Acesso em ago. 2019

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com

mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: maio. 2019.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs./>>. Acesso em: set. 2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Lei+n%C2%BA+13.234%2C+de+29+de+dezembro+de+2015%2C&rlz=1C1NHXL_pt-BRBR682BR682&oq=Lei+n%C2%BA+13.234%2C+de+29+de+dezembro+de+2015%2C&aqs=chrome..69i57.2441j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre educação e Aprendizagem ao Longo da vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm>. Acesso em: set. 2020.

_____. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou

domiciliar por tempo prolongado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm#:~:text=L13716&text=LEI%20N%C2%BA%2013.716%2C%20DE%2024,ou%20domiciliar%20por%20tempo%20prolongado>. Acesso em: set. 2020.

_____. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm>. Acesso em: out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Benjamim Constant. Álvares de Azevedo: o disseminador do Braille no Brasil. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/fique-por-dentro/677-alvares-de-azevedo-o-disseminador-no-brasil>>. Acesso em: out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE nº 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE nº 13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE nº 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 2020. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao>>. Acesso em: 7 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação. 2020. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao>>. Acesso em: 7 set. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1994. Cadernos Educação Básica Série Institucional – Volume II.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola/Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&Itemid=30192>. Acesso em: ago. 2018.

CAPOVILLA, F. C. Dificuldades e desafios na alfabetização em diferentes contextos: variabilidade sensorial, linguística e cognitiva. In BRASIL. RENABE: Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. MEC. 2020a.

_____. Os novos caminhos da alfabetização infantil: relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. São Paulo: Memnon, 2005.

_____. Por um Plano Nacional de Alfabetização (PNA) capaz de respeitar diferenças de língua e constituição biológica. Revista Brasileira de Psicopedagogia. 37(113). 208-224, 2020b. DOI: 10.5935/0103-8486.20200015. Disponível em: <<http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/637/por-um-plano-nacional-de-alfabetizacao--pna--capaz-de-respeitar-diferencas-de-lingua-e-constituicao-biologica>>. Acesso em: 8.set. 2020.

CAPOVILLA, Fernando C; CAPOVILLA, Alessandra G. S; MACEDO, Elizeu C.

Comunicação alternativa na USP na década 1991-2001: tecnologia e pesquisa em reabilitação, educação e inclusão. LILACS. Set. 2001. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=337519&indexSearch=ID#refine>

. Acesso em: set. 2020.

CAPOVILLA, F et al. Sistema de comunicação alternativa e suplementar: princípios de engenharia e design. Distúrbios da Comunicação. v. 9, n. 2, 1998.

HORNBY, Garry. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-8578.12101>>. Acesso em: out. 2020.

KARNOPP, Lodenir. B. Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre, 1994.

KAUFFMAN, J. M. & BADAR, J. (2014a) 'Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: an alternative view from the USA', *Journal of International Special Needs Education*, 17 (1), 13–2. Disponível em: <https://www.academia.edu/7531842/Instruction_Not_Inclusion_Should_Be_the_Central_Issue_in_Special_Education_An_Alternative_View_from_the_USA>. Acesso em: out. 2020.

Kauffman, J. M. & Badar, J. (2014b) 'Better thinking and clearer communication will help special education', *Exceptionality: A Special Education Journal*, 22 (1), 17– 32. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09362835.2014.865953>, acessado em 22 de outubro de 2020.

LILLO-MARTIN, Diana. C. Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan. 1986.

NUNES, Débora R. P.; SCHIMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. *Caderno de Pesquisa*. vol.49 n.173, July/Sept. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742019000300084&script=sci_arttext&lng=pt>. Acesso em: 8 set. 2020.

ORSATI, Fernanda T. et al. Práticas para a sala de aula baseadas evidências. São Paulo: Memnon, 2015. 1.179 Kb. Disponível em <<https://lance.paginas.ufsc.br/files/2020/03/PRA%CC%81TICAS-PARA-A-SALA-DE-AULA-E-BOOK-V2.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Incheon para a Educação: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável), 2015. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Declara%C3%A7%C3%A3o+de+Incheon+para+a+Educa%C3%A7%C3%A3o&rlz=1C1NHXL_pt-BRBR682BR682&oq=Declara%C3%A7%C3%A3o+de+Incheon+para+a+Educa%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome..69i57j0.1908j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: ago. 2019.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Tailândia, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: set. 2020.

_____. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Adotada e proclamada pela Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos realizada de 6 a 9 de junho de 1996, em Barcelona, Espanha. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: set.2020.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos: Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=declara%C3%A7%C3%A3o+universal+dos+direitos+humanos+pdf&rlz=1C1NHXL_pt-BRBR682BR682&oq=Declara%C3%A7%C3%A3o+Universal+dos+Direitos+Humanos&aqs=chrome.1.69i57j0l5.3036j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: ago. 2018.

PETITTO, Laura A. On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. In *Cognition*. Elsevier Science Publisher B.V. vol. 27. 1987. (1-52).

QUADROS, Ronice. M. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre 1995.

QUADROS, Ronice M.; CRUZ, Carina R. *Língua de sinais*. Artmed Editora, 2009.

Presidência da República

Secretaria-Geral

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais

e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e

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.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E DOS OBJETIVOS

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

I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;

II - aprendizado ao longo da vida;

III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo;

IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando;

V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares;

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

VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos;

VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e

IX - qualificação para professores e demais profissionais da educação.

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;

III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;

IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;

V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;

VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e

VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais.

CAPÍTULO III

DO PÚBLICO-ALVO

Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.

Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;

II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e

III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.

CAPÍTULO IV

DAS DIRETRIZES

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

CAPÍTULO V

DOS SERVIÇOS E DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:

I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual;

II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;

III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora;

IV - centros de atendimento educacional especializado;

V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação;

VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;

VII - classes bilíngues de surdos;

VIII - classes especializadas;

IX - escolas bilíngues de surdos;

X - escolas especializadas;

XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado;

XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

XIII - núcleos de acessibilidade;

XIV - salas de recursos;

XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos;

XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e

XVII - tecnologia assistiva.

Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica.

CAPÍTULO VI

DOS ATORES

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

I - equipes multiprofissionais e interdisciplinares de educação especial;

II - guias-intérpretes;

III - professores bilíngues em Libras e língua portuguesa;

IV - professores da educação especial;

V - profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados, de que tratam o inciso XIII do caput do art. 3º da Lei nº 13.146, de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, e o parágrafo único do art. 2º da Lei nº 12.764, de 2012; e

VI - tradutores-intérpretes de Libras e língua portuguesa.

CAPÍTULO VII

DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 9º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida será implementada por meio das seguintes ações:

I - elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos, que contemplarão também a orientação sobre o papel da família, do educando, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade, e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado;

II - definição de estratégias para a implementação de escolas e classes bilíngues de surdos e o fortalecimento das escolas e classes bilíngues de surdos já existentes;

III - definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida;

IV - definição de diretrizes da educação especial para o estabelecimento dos serviços e dos recursos de atendimento educacional especializado aos educandos público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

V - definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; e

VI - definição de critérios objetivos, operacionalizáveis e mensuráveis, a serem cumpridos pelos entes federativos, com vistas à obtenção de apoio técnico e financeiro da União na implementação de ações e programas relacionados à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

CAPÍTULO VIII

DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO

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

I - Censo Escolar;

II - Exame Nacional do Ensino Médio;

III - indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e os seus resultados esperados e alcançados;

IV - planos de desenvolvimento individual e escolar;

V - Prova Brasil; e

VI - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Art. 11. Serão incorporados aos mecanismos de avaliação e de monitoramento de que tratam os incisos II ao V do caput do art. 10 indicadores que permitam identificar resultados obtidos com a implementação da Política Nacional de Educação Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

CAPÍTULO IX

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 12. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Art. 13. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida ocorrerá por meio de adesão voluntária,

na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 14. Para fins de implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a União poderá prestar aos entes federativos apoio técnico e assistência financeira, na forma a ser definida em instrumento específico de cada programa ou ação.

Art. 15. A assistência financeira da União de que trata o art. 14 ocorrerá por meio de dotações orçamentárias consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, respeitada a sua área de atuação, observados a disponibilidade financeira e os limites de movimentação e empenho.

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.

Parágrafo único. As diretrizes nacionais da educação especial serão homologadas em ato do Ministro de Estado da Educação.

Art. 17. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida deverá ser utilizada, também, como referência para a Base Nacional Comum Curricular, de que trata o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 18. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 30 de setembro de 2020; 199º da Independência e 132º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

Milton Ribeiro

Damares Regina Alves

Este texto não substitui o publicado no DOU de 1º.10 de 2020



POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL
