

A INSTITUIÇÃO/ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESENHO CONTEMPORÂNEO

THE INSTITUTION/SCHOOL OF SPECIAL EDUCATION IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE: CONTEMPORARY DESIGN

Rosita Edler CARVALHO¹

A complexidade para produzir um texto com o título proposto levou-me a escolher a abordagem multirreferencial, porque são várias as questões (polêmicas) relacionadas ao assunto.

A referida abordagem - desenvolvida por Jacques Ardoino (1995)² – valoriza a heterogeneidade dos enfoques implícitos nas práticas sociais, principalmente no fenômeno educativo, como é o caso do tema em análise.

Disponho-me a trabalhar com os segmentos do título, buscando conjugar diversas reflexões, com objetivo de estabelecer um novo olhar sobre o assunto, um olhar mais plural.

Sob a ótica da multirreferencialidade, a análise de cada parte do título, “**não se define mais** por sua capacidade de recortar, de decompor, de dividir- reduzir em elementos mais simples, mas por suas propriedades de ‘compreensão’, de ‘acompanhamento’ de fenômenos vivos e dinâmicos (ARDOINO, 1995 p. 9, *apud* MARTINS, 2004, p.91). (O grifo é meu).

Pretendo, portanto, desenvolver análises críticas e que se diferenciam daquelas construídas na ótica do racionalismo cartesiano ou do elementarismo, próprio do positivismo com-teano.

Parafraseando Ardoino (*apud* MARTINS, op.cit. p. 87):

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe, explicitamente, a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica. (O grifo é meu).

Antes de considerar o título como um todo, vamos juntos e juntas pensar sobre suas diversas expressões, reconhecendo-as em sua complexidade: I - instituição/escola de educação especial; II - perspectiva inclusiva; III - desenho contemporâneo.

Proponho-me a explicitar meus pensamentos e de você, leitor(a) espero que reflita a respeito e me ajude com suas críticas e sugestões. Desde já agradeço.

1 Professora aposentada pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Doutora em Educação; Mestre em Políticas Públicas; Mestre em Psicologia; Especialização em Teoria e Técnicas Psicopedagógicas, em Neuropsicologia e em Psicopedagogia. Contato: edler@centroin.com.br

2 ARDOINO, J., Multiréférentielle (analyse). In: ARDOINO, J. *Le directeur et l'intelligence de l'organization*: repères et notes de lecture. Ivry: ANDESI, p. 7-9.

I - A INSTITUIÇÃO/ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir do conceito de instituição como mecanismo social (casamento, família...) ou como organizações (escolas, igrejas...) que se constituem para atingir objetivos específicos - graças à obediência de regras e normas -, indago:

1. A atual instituição/escola de educação especial mantém as mesmas características originais?
2. E isso é bom?

Comparando-se a proposta de trabalho das escolas especiais, de hoje, com o que consta dos trabalhos dos vários autores que têm contribuído com o relato e análises da história da Educação Especial no Brasil e no exterior³, a primeira das indagações tem resposta imediata. Assim, posso afirmar que a atual escola de educação especial **não** mantém as mesmas características originais, ou seja, as que provocaram seu aparecimento como instituições.

Em inúmeros trabalhos evidenciam-se que, durante a maior parte da história da humanidade, as pessoas com deficiência experimentaram preconceitos, abandono, sentimentos de rejeição e exclusão, expressos por práticas de segregação, pois a ênfase sempre recaía em suas limitações.

Arlete A. B. Miranda (2003, p. 2) em seu texto *História, Deficiência e Educação Especial*⁴ menciona quatro estágios na evolução histórica do atendimento a pessoas com deficiência (KIRK E GALLAGHER, 1979; MENDES, 1995; SASSAKI, 1997): negligência, institucionalização, desenvolvimento de escolas e classes especiais e movimento de integração social. Acredito que, na contemporaneidade, estamos num novo estágio - o da inclusão social e educacional escolar.

Na fase de negligência as pessoas com deficiência eram abandonadas e até eliminadas não recebendo, portanto, nenhum tipo de atendimento. Este passou a ocorrer no estágio seguinte, o da institucionalização, durante o qual foram segregadas e protegidas em instituições residenciais - sem cunho educacional. Ao contrário: prevalecia a filosofia da assistência e tratamento médico, coerentes com a concepção da deficiência como doença, como manifestação patológica.

Serve como exemplo de institucionalização, a criação em 1874, do Hospital Juliano Moreira, na Bahia, dando início à assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual.

Esse grupo de pessoas ocupou, prioritariamente, o interesse da classe médica cabendo destacar, no início do século XIX, o trabalho do Dr. Jean Marc Itard (1774-1838), reconhecido como o primeiro a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, tendo como discípulo Victor, o famoso Selvagem de Aveyron.

³ Servem como exemplos as publicações de como Gilberta Januzzi, Marcos Mazzota, Enicéia Mendes, dentre outros (*apud* MIRANDA, op.cit., p. 3).

⁴ São reflexões desenvolvidas em sua tese de doutorado na UNIMEP.

A Itard seguiram-se outros como Edward Seguin (1812-1880), Maria Montessori (1870-1956) cujas metodologias buscavam, pela educação, a redução ou eliminação da deficiência intelectual de pessoas institucionalizadas.

No final do século XIX e meados do século XX constata-se o desenvolvimento de escolas e classes especiais, caracterizando o terceiro estágio na história da Educação Especial, em termos gerais.

Em 1854 o Imperador Pedro II criou o atual Instituto Benjamim Constant (IBC) para cegos e em 1856 o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro e que são as primeiras escolas especiais de que temos registro nessas áreas.

A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. No entanto, não deixou de se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos nestas instituições. (MAZZOTTA, 1996, p. 29, *apud* MIRANDA, op.cit. p. 3).

Em 1887, o Rio de Janeiro passou a contar com a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2005 *apud* MENDES, 2010, p. 94).

E para crianças autistas e psicóticas foi criado, em 1903, o Pavilhão Escola Bourneville no Hospício Nacional de Alienados no Engenho de Dentro, Rio de Janeiro (RJ).

Nesta brevíssima revisão histórica cabe mencionar a enorme contribuição de Helena Antipoff (1892-1974). Psicóloga russa, veio ao Brasil em 1929 para atender a um convite de Francisco Campos que trouxe professores psicólogos europeus para ministrar cursos, em Minas Gerais, onde se propôs a realizar uma reforma educacional inspirada no movimento escolanovista.

Em 1932 Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi e, em 1939, uma escola para crianças excepcionais na Fazenda do Rosário, dando início a um complexo educacional que se estendeu, em 1954, com a instalação da escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no RJ. Nessas escolas oferecia-se o ensino emendativo (para corrigir defeitos...).

No período entre 1950 a 1959 houve maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual. Jannuzzi (1992) identificou cerca de 190 estabelecimentos no final da década de cinquenta no país, dos quais a grande maioria (cerca de 77%) eram públicos... (MENDES, op.cit. p. 98).

Segundo Miranda (op.cit, p.5):

Ao longo da década de 60, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960. O movimento para as escolas de Educação Especial estava instituído e os métodos de ensino empregados eram compatíveis com a filosofia educacional da época em relação aos estudantes com deficiência. Foi tão marcante o enfoque clínico que gerou uma disciplina- Pedagogia Terapêutica – integrante dos currículos de cursos de formação de educadores e de psicólogos.

O quarto estágio da história do atendimento a pessoas com deficiência foi o da integração, desencadeado no final do século XX por volta dos anos 70, objetivando oferecer-lhes ambientes escolares o mais próximo possível daqueles oferecidos aos educandos ditos normais, o que incrementou o aparecimento de inúmeras classes especiais nas escolas comuns.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, ao estabelecer, enquanto preceito institucional, o *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente⁵ na rede regular de ensino*, indicava que tais alunos fossem integrados nas escolas comuns, o que nos leva a pensar nas classes especiais.

Embora as classes especiais e as instituições/escolas especiais sejam muito criticadas na atualidade, pelo desenho que tinham desde sua criação, oferecendo atendimento especializado inspirado no modelo médico e movido por sentimentos de filantropia ou caridade..., paradoxalmente, podem ser consideradas como espaços inclusivos, na medida em que acolhiam todos aqueles excluídos e rejeitados pela sociedade e pelo sistema de ensino comum.

Atualmente as instituições/escolas especiais, não constam das orientações políticas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – (SECADI/MEC), ainda que estejam asseguradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (parágrafo segundo do Art. 58 do Capítulo V – Da educação Especial)⁶.

No atual estágio, o da inclusão, o INES e o IBC estiveram sob a ameaça de fechamento e as escolas especiais para outras manifestações de deficiência estão sendo “estimuladas” a se transformar em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), oferecendo Educação Especial duas ou três vezes por semana e por tempo limitado na permanência do educando em atendimento.

A multirreferencialidade na revisão da história das escolas especiais sinaliza múltiplos e complexos aspectos que variaram segundo os interesses econômicos predominantes em cada época, além das expectativas sociais que predominavam e que tinham tonalidades diferenciadas, particularmente segundo a natureza da manifestação da deficiência.

São múltiplos ângulos de análise que não podem ser reduzidos uns aos outros, em que pese a constância na valorização do déficit em vez das potencialidades, em qualquer dos ângulos analisados.

Em outras palavras e parafraseando Januzzi, prevalecia a vertente médico-pedagógica que valoriza o diagnóstico clínico que permite inserir a pessoa em um código classificatório, seja o da Classificação Internacional das Doenças (CID), seja o do Manual de Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais (DSM).

Atualmente, a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão para crianças e jovens (CIF- CJ, 2011) apresenta-nos uma nova abordagem de natureza biopsicossocial. Ou seja, trata-se de um novo olhar para a concepção da deficiência, mas, por não ter se tornado, ainda, um marco referencial porque é pouco conhecida, não compõe,

⁵ Devemos nos lembrar que /preferencialmente/ não é sinônimo de /exclusivamente/.

⁶ § 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 comuns de ensino regular.

necessariamente, os desenhos contemporâneos para inspirar o atendimento especializado, graças a uma releitura dos indicadores que contém.

Considerando-se que a resposta à primeira indagação é que as instituições escolas especiais não mantêm as mesmas características originais, em relação à segunda indagação que propus – e isso é bom? - respondo que sim, é bom, muito bom que evoluam, abandonando seu caráter médico e assistencialista para assumir que todos(as) devem usufruir o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa que as oportunidades serão as mesmas, porque iguais!

Mesmo reconhecendo que as instituições/escolas especiais precisam evoluir, revendo sua cultura, políticas e práticas educativas, não me sinto nada segura para afirmar que devam ser apagadas do desenho contemporâneo, até porque, para isso, devemos confirmar sua extinção - como a melhor providência -, por meio de inúmeros dados obtidos em pesquisas qualitativas, que justifiquem tal decisão.

Precisamos conhecer, mais detalhadamente, a natureza do trabalho desenvolvido nas classes comuns com os diversos aprendizes com, igualmente diversas, manifestações de deficiência.

Precisamos conhecer, também, a base teórica e metodológica das práticas pedagógicas intituladas como atendimento educacional especializado, oferecido em salas de recursos multifuncionais e nas escolas especiais - que estão se transformando em Centros do referido atendimento.

Precisamos conhecer, ainda, como está sendo oferecida a formação inicial e contínua dos professores das classes comuns e os das salas de recursos multifuncionais, e saber se esses educadores encontram-se, sistematicamente, para realizar estudos de casos e para planejamento conjunto do atendimento a ser oferecido.

Na verdade, as instituições/escolas de educação especial estão abandonando o caráter de atendimento extensivo que tinham (na integralidade do tempo de permanência do estudante na instituição) para assumirem-se como atendimento especializado de caráter limitado no tempo e na frequência.

Volto a destacar esse aspecto sem esquecer da necessidade de aprofundarmos a análise de outros, como os político-administrativos, as motivações dos educadores e, principalmente, as especificidades das propostas psicopedagógicas adotadas, todos compatíveis com a ótica da multirreferencialidade.

Sinto falta de maiores e melhores esclarecimentos a respeito das práticas educativas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais e que, segundo minhas observações, mais se assemelham a reforço pedagógico em vez do uso de atividades que se destinem ao desenvolvimento de funções mentais superiores⁷, dentre outros aspectos inspirados nas neurociências, e que contribuem para o desenvolvimento integral do Sujeito/Aprendiz/Cidadão.

Igualmente considero importante saber qual tem sido o percurso do estudante que

⁷ Esse aspecto consta das Notas Técnicas 9 e 11 de 2010, divulgadas pelo MEC como Orientações para o funcionamento do atendimento educacional especializado em escolas da rede pública ou não.

concluiu o Ensino Fundamental nas classes comuns e alcançou a terminalidade específica⁸, bem como sobre as habilidades e competências que desenvolveu com o atendimento complementar ou suplementar, para exercitar sua cidadania, ser feliz e continuar sua formação.

Educadores que atuam no Ensino Médio têm se ressentido com a carência de formação contínua contendo estudos sobre a Educação Especial e a quem se destina, além de orientações de como trabalhar com os alunos com deficiências matriculados nas suas salas, para que realmente aprendam e participem.

Cumpra lembrar que, no Ensino Médio, (que se segue ao Fundamental), há uma multiplicidade de professores, segundo as diferentes matérias curriculares, além da multiplicidade e heterogeneidade de manifestações de deficiência - com suas características peculiares -, mas que não permitem homogeneizar nenhum grupo, até porque seus integrantes não são iguais.

Creio que, sem esgotar o assunto, aponte questões da maior complexidade e que exigem “um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações - cerebral, cultural, social, histórica que se impõem a todo pensamento, codeterminam o próprio objeto do conhecimento...” (MORIN, apud PETRAGILA, 1995, p. 46).

Justifica-se, portanto, a adoção da abordagem multirreferencial para que o título deste trabalho seja um “objeto” de conhecimento que comporte vários pontos de vista, em vez da vista de um ponto, em geral o que nos é apresentado nas propostas governamentais.

II - PERSPECTIVA INCLUSIVA

O vocábulo perspectiva, dentre outros significados, quer dizer **expectativa, esperança, probabilidade** (Dicionário Aurélio). Enquanto **expectativa** alicerça-se em direitos. A **esperança** traduz-se como crença de que acontecerá o que se deseja. E, enquanto **probabilidade** nos induz a pensar na possibilidade de um fato ou fenômeno ocorrer, a partir de uma série de indícios, políticos e práticos.

Assim, a expressão /perspectiva inclusiva/ traduz: (a) sob o enfoque da **expectativa**, na área educacional, a garantia do cumprimento do princípio democrático da igualdade de direitos e seus corolários em termos de acesso, ingresso e permanência de todas as pessoas com deficiência nos bens e serviços historicamente organizados e socialmente disponíveis; bem como seu direito de serem reconhecidos em todos os textos das políticas públicas e não só nas de educação; (b) perspectiva enquanto **esperança** relaciona-se com a crença de que vale a pena lutar em prol da qualidade de vida dessas pessoas, levando a sociedade, em geral, a conscientizar-se de suas potencialidades; e (c) sob o enfoque da **probabilidade**, a possibilidade de construirmos cenários otimistas a partir dos movimentos para a integração social e inclusão dessas pessoas, na perspectiva de educação de boa qualidade para todos. TODOS.

Tais cenários já existem na realidade contemporânea e são visíveis nas estatísticas

⁸ Inciso II do Art.59 que assegura: terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

referentes ao crescente número de matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns do ensino regular.

A orientação do MEC é a da dupla matrícula, para que recebam atendimento complementar (para pessoas com deficiência) ou suplementar (para pessoas com altas habilidades/superdotação), por meio de atendimento educacional especializado nas já mencionadas salas de recursos multifuncionais ou por meio de mediação⁹ em sala de aula.

Espera-se que os alunos egressos das classes e escolas especiais estejam recebendo educação de boa qualidade e não apenas inseridos nas salas de aula do ensino regular, em situação de inclusão marginal.

Ao enfatizar que aprender e participar são direitos de **todos**, pretendo alargar o nosso olhar para além dos direitos de pessoas com deficiência, com transtornos invasivos do desenvolvimento ou os superdotados. Estou me referindo a qualquer aluno (a).

Na análise deste segundo segmento do título também proponho indagações:

1. Os educadores participaram da construção e evolução da perspectiva inclusiva?
2. O que se entende por inclusão na escola?

PARTICIPAÇÃO DOS EDUCADORES NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EM SUA EVOLUÇÃO

Diferentemente do que ocorreu na Espanha onde a mudança da legislação educacional foi amplamente discutida e levou dez anos para ser concretizada, em nosso país, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi elaborada nos gabinetes do MEC, sem a maciça participação dos educadores.

Tomamos conhecimento do texto com um pequeno prazo para oferecer sugestões, mas, graças aos protestos em relação a esse aodamento, inclusive da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tivemos mais algumas semanas para opinar, cumprindo orientações do então Ministro da Educação, Fernando Haddad.

Reações negativas por parte dos professores do ensino regular foram imediatas e evidentes, alegando surpresa e despreparo para o trabalho na diversidade. Quando os alunos matriculados nas classes comuns apresentavam quadros mais complexos, como é o caso dos múltiplos deficientes, incluída a deficiência intelectual, os mecanismos de rejeição à presença desses alunos foram intensos. E ainda ocorrem, embora já se tenham passado oito anos do lançamento da referida Política. Certamente as publicações do MEC, os inúmeros cursos que foram oferecidos, além do próprio processo humano em busca de adaptações, fazem com que muitos educadores defendam perspectiva inclusiva nas escolas.

Eles apresentam inúmeros e louváveis argumentos referindo-se ao desenvolvimento da solidariedade entre os alunos, às mudanças de atitudes deles frente às diferenças - mesmo as mais significativas-, e à necessidade de revisão das próprias práticas pedagógicas, em benefício do coletivo da sala de aula; mas pouco se manifestam quanto à melhoria dos processos de cons-

⁹ Trata-se de tema igualmente polêmico, especialmente se o mediador (a) ficar somente ao lado do estudante com deficiência, ou for contratado pela família!

trução de conhecimentos desses alunos **porque estão incluídos no ensino regular.**

O ENTENDIMENTO SOBRE INCLUSÃO

Inclusão é um termo polissêmico e polifônico. No imaginário coletivo é entendido como a matrícula de alunos com deficiência, com transtornos invasivos do desenvolvimento e os de altas habilidades, nas classes regulares do ensino comum. Essa interpretação e que continua polêmica, não é compartilhada por todas as pessoas com deficiência, como é o caso dos surdos que, como comunidade linguística, reivindicam escolas bilíngues, com a língua brasileira de sinais, como sua primeira língua.

Familiares ou representantes de pessoas com deficiência intelectual, quando elas são mais comprometidas em seus aspectos intelectivos e adaptativos, também reclamam pelo progressivo fechamento das escolas especiais, por falta de recursos materiais, humanos e financeiros que garantam seu funcionamento. O mesmo ocorre com a múltipla deficiência.

Para os outros casos de manifestações de deficiências e do espectro do autismo, também indicados para a perspectiva inclusiva, as opiniões costumam ser polêmicas, tanto mais contra a inclusão - como prevista na Política do MEC-, quanto mais comprometidos são os Sujeitos em suas características biopsicossociais.

Os critérios de encaminhamento para as salas de recursos multifuncionais e que caracteriza a dupla matrícula, têm sido objeto de muitas discussões, principalmente quando se exige o diagnóstico clínico para confirmar a necessidade desse atendimento educacional especializado.

Estudantes com dislexia de evolução, com déficit de atenção com ou sem hiperatividade, não constam do rol de beneficiários da perspectiva inclusiva, e permanecem como “invisíveis” em muitas de nossas redes de ensino, na medida em que não são encaminhados - pelo menos oficialmente - para o atendimento educacional especializado.

Mas, se entendermos o conceito de inclusão em sua concepção plena, veremos que se trata de um **processo** para todo o percurso educativo de qualquer pessoa, mesmo para as ditas normais. Inclusão na aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo, afetivo, relacional, motor e psicomotor.

Inclusão, nas práticas pedagógicas, na cultura do pensamento em sala de aula para tornarem-se cidadãos críticos e reflexivos, contributivos para a sociedade e senhores do próprio destino.

Inclusão na sociedade - no mundo do trabalho - com habilidades e competências laborais desenvolvidas em instituições de educação para o trabalho com vistas à formação profissional.

III - DESENHO CONTEMPORÂNEO DA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entendo como desenho contemporâneo as ideias e providências que, atualmente, estão sendo colocadas em prática em nosso país de dimensões continentais. Tal desenho inspi-

ra-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, erroneamente entendida como lei, por inúmeros gestores, professores e familiares.

Lembro que a Educação Brasileira tem apenas uma Lei que estabelece suas diretrizes e bases. Refiro-me à Lei 9394/96 cujo texto foi aprimorado e aprovado gerando a **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**, atualizada aos 8 de maio de 2013. Nessa revisão e atualização estão mantidas as classes e as escolas especiais - § 2º do Art.58, como instituições específicas para oferecer a educação especial - **que é atendimento educacional especializado** extensivo ou pervasivo, este para casos mais severos. E no Plano Nacional de Educação PNE - aprovado pela **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014** - elas também estão asseguradas, tal como consta do *caput* da meta 4¹⁰- referente à Educação Especial.

No entanto, nos eventos dos quais tenho participado, confere-se pouca visibilidade a esses documentos de caráter mandatário e a algumas contradições que neles existem, preferindo-se a letra do texto indicativo da política na perspectiva inclusiva, que desconsidera as escolas especiais como a modalidade de atendimento educacional especializado para os que dela realmente precisam.

Considero curioso e interessante que não sejam estimulados os confrontos entre a letra e o espírito da LDB e do PNE com as providências que têm sido adotadas pelo poder público em nome da inclusão educacional escolar.

Gostaria que a perspectiva inclusiva fosse reexaminada como **probabilidade** e não como certeza de sucesso escolar para qualquer estudante egresso das escolas ou classes especiais!

Finalmente, graças ao enfoque multirreferencial que foi adotado, chegamos ao título como um todo: **A INSTITUIÇÃO/ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESENHO CONTEMPORÂNEO.**

Para que tenhamos, de fato, um desenho contemporâneo e não um traçado, é urgente uma avaliação minuciosa de como a educação inclusiva está nas escolas dos nossos “brasis” e o que tem acontecido com as escolas especiais.

Continuam como instituições, mas, ou estão maquiadas como Centros de Atendimento Educacional Especializado (para receberem recursos do governo) ou permanecem (poucas) com a proposta de oferecer a Educação Especial, que também é atendimento educacional especializado, mas na integralidade do tempo de permanência do estudante na escola.

Certamente precisavam e precisam de modernização política, administrativa e psicopedagógica. Certamente precisam oferecer formação contínua a seus professores introduzindo conhecimentos de neuroeducação, reconhecendo e assumindo que o cérebro é o órgão da aprendizagem.

Tais afirmativas nem traduzem uma posição organicista, nem uma tentativa de patologizar as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos(as); ao contrário, significa assumir a

10 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (O grifo é meu).

contemporaneidade com o reconhecimento dos avanços científicos alcançados pelos estudos e pesquisas inspirados nas neurociências.

Aliás, estendo a urgente necessidade de modernização aos projetos pedagógicos da maioria das escolas brasileiras cujo desenho contemporâneo tem apresentado resultados questionáveis, em termos da inclusão dos alunos na qualidade da construção de conhecimentos, com capacidade crítica e reflexiva. E a série histórica dos resultados brasileiros do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), infelizmente, confirma essa afirmativa.

Há urgente necessidade de melhorarmos o desenho contemporâneo de nossas escolas. Qualquer escola que se pretenda inclusiva (na aprendizagem e na participação e não como espaços de presença física)!

Mãos à obra!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei 13005 de junho de 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revisada em abril de 2013 e aprovada pela Lei 12.796 de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. NOTA TÉCNICA Nº 09 / 2010 / MEC / SEESP / GAB Data: 09 de abril de 2010 Assunto: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. NOTA TÉCNICA Nº 11 / 2010 / MEC / SEESP / GAB Data: 07 de maio de 2010 Assunto: Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. NOTA TÉCNICA Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE Data: 10 de maio de 2013 Assunto: Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192

MARTINS, J.B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial, para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/Ago 2004 Nº 26.

MENDES, E.G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, N. 57, maio-agosto, 2010.

MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf. Acesso: 10 de abril de 2016.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, versão para crianças e jovens (CIF CJ)**. São Paulo: EDUSP, 2011.

PETRAGLIA, L. C. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Recebido em: 20 de março de 2016

Modificado em: 30 de junho de 2016

Aceito em: 25 de julho de 2016