

O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS E ORGÃOS REGULAMENTADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O ATUAL CONTEXTO ACREANO

THE HISTORICAL PATH OF SPECIAL EDUCATION POLICIES AND REGULATORY BODIES IN BRAZIL AND THE CURRENT ACREAN CONTEXT

José Júnior Pereira Araújo
Ademarcia Lopes de Oliveira Costa

RESUMO: O presente estudo objetiva apresentar o percurso histórico da escolarização dos estudantes com deficiência no Brasil, desde as primeiras organizações legais e políticas no Brasil Império, ao atravessar as campanhas nacionais de Educação Especial até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). A metodologia de pesquisa ampara-se abordagem qualitativa através de uma revisão bibliográfica de autores consagrados que versam sobre a Educação Especial como Carvalho (2004; 2008); Mazzota (2005), Jannuzzi (2006), Matoam (2011) e das legislações educacionais para a Educação Especial. Como resultados obtidos apresentamos não apenas a história da Educação Especial, mas como se firmaram os órgãos regulamentadores da política dessa que hoje é uma modalidade de ensino e suas mudanças ao longo dos anos, observando as políticas mais recentes da área e quais os indivíduos que são contemplados como público das legislações inclusivas vigentes; discorreremos ainda sobre o que é a Educação Especial, como ela age dentro dos níveis de educação e quais as suas concepções de trabalho com os alunos que dela são público-alvo. Além disso, abordamos como a Educação Especial, através do movimento de educação inclusiva, atua nas escolas, tornando-as espaços de vivências e aprendizagens para os alunos que são seu público-alvo e quais são as políticas, sejam elas nacional e/ou estadual, que garantem a presença de profissionais qualificados e especializados para atuarem com os alunos que são público-alvo da educação especial, profissionais esses que são essenciais para o bom desenvolvimento destes alunos.

Palavras-Chaves: Educação Especial; Educação Inclusiva; Escolarização; Deficiências; Políticas.

ABSTRACT: This study aims to present the historical trajectory of the schooling of students with disabilities in Brazil, from the first legal and political organizations in Empire Brazil, through the national campaigns for Special Education to the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). The research methodology is based on a qualitative approach through a bibliographical review of renowned authors who deal with Special Education such as Carvalho (2004; 2008); Mazzota (2005), Jannuzzi (2006), Matoam (2011) and educational legislation for Special Education. As a result, we present not only the history of Special Education, but also how the bodies that regulate the policy of what is now an educational modality have been established and their changes over the years, observing the most recent policies in the area and which individuals are contemplated as the public of the current inclusive legislations; we also discuss what Special Education is, how it acts within the levels of education and what its conceptions of

working with the students who are its target audience are. In addition, we address how Special Education, through the inclusive education movement, operates in schools, making them spaces of experience and learning for the students who are its target audience and what are the policies, whether national and/or state, that guarantee the presence of qualified and specialized professionals to work with students who are the target audience of special education, professionals who are essential for the good development of these students.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Schooling; Disabilities; Policies.

INTRODUÇÃO

Os primeiros movimentos a favor do atendimento do aluno com deficiência surgiram na Europa no final do século XVIII e início do XIX, demonstrando o reflexo de postura na atitude de grupos sociais, que ansiavam por um sistema educacional para estas crianças. Com isso, foram ganhando adeptos em outros países da América do Norte, como Estados Unidos, Canadá e mais tarde o Brasil (MAZZOTA, 2005).

A exemplo, temos a instituição especializada para alunos “surdos-mudos”, fundada em Paris por Charles M. Eppée, em 1770; também em Paris, no ano de 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, fundado por Valentin Hauey; em Munique, na Alemanha, foi criada uma instituição para a educação dos deficientes físicos; em Roma, em 1907, na Itália, com Maria Montessori no ensino de crianças com “retardo mental”; nos Estados Unidos, a criação da escola pública para surdos em Connecticut, em 1817, e no Canadá, em 1848, a criação do Instituto Católico dos Surdos-Mudos, na cidade de Montreal (MAZZOTA, 2005).

Ao tratarmos desse contexto no Brasil, faz-se necessário compreender como se deu o surgimento da Educação Especial, quais foram as iniciativas que propuseram criar sistemas de atendimento às pessoas com deficiência e como essas políticas foram se desenvolvendo ao longo dos anos até a atualidade. Através de autores como Mazzota (2005) e Januzzi (2006), pretende-se, aqui, traçar uma linha cronológica de como aconteceu esse caminho das políticas educacionais no país, desde o Brasil Império.

Este artigo é um fragmento da conclusão da pesquisa de dissertação a nível de mestrado acadêmico do curso de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal do Acre, em que teve como título “A regulamentação do atendimento de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na perspectiva da inclusão escolar em Rio Branco/Acre” defendida no ano de 2022.

A metodologia utilizada neste trabalho é de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório-descritivo através de uma revisão bibliográfica de obras de autores renomados na área da Educação Especial e de análises e inferências de legislações nacionais que versam sobre o processo de atendimento escolar aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

AS INICIATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO ATÉ AS MAIS ATUAIS CONCEPÇÕES DE ATENDIMENTO ESCOLAR AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Nos escritos de Jannuzzi (2006), vemos que a educação das pessoas com deficiência no Brasil surge de forma institucionalizada, porém, tímida, e que muito se deve às ideias liberais que chegaram ao Brasil no século XVIII e XIX, catapultando as investidas nas primeiras escolas reconhecidas e mantidas pelo Império. A pesquisadora sugere que “[...] o atendimento ao deficiente, provavelmente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou confrarias particulares” (JANNUZZI, 2006, p. 8). Nesse sentido, temos os exemplos das Santas Casa de Misericórdia que realizavam, aos moldes europeu, o acolhimento de pessoas de toda sorte, inclusive as com deficiência (JANNUZZI, 2006).

Na obra de Mazzota (2005), observamos que no período compreendido entre 1854 e 1956, houve algumas iniciativas oficiais e particulares isoladas no início do atendimento escolar ao aluno com deficiência no Brasil. Desse modo, foi sobre a autorização do imperador Dom Pedro II que, em 12 de setembro de 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sendo essas iniciativas os primeiros passos nas conquistas e avanços educacionais.

Há registros¹ de ações voltadas para o atendimento médico-pedagógico, como no caso do Hospital de Salvador, na Bahia, em 1874, com foco nos deficientes mentais², onde o atendimento era mais centrado na reabilitação clínica do que pedagógica (MAZZOTTA, 2005, p. 30). Nos relatos de Januzzi (2006), verificamos também a existência deste mesmo hospital, denominado “Asilo para Alienados São João de Deus”, hoje com o nome “Hospital Juliano Moreira”. No Norte do país, também há um registro do ano de 1892 sobre uma Unidade Educacional em Manaus, chamada de “Unidade Educacional Euclides da Cunha”, que recebia alunos com deficiência auditiva e mental (expressão utilizada na época) (JANNUZZI, 2006).

Retornando para a leitura de Mazzotta (2005), avançamos para o ano de 1957, já no Brasil República, no qual surgiram as primeiras iniciativas oficiais de âmbito nacional através de Campanhas que seriam apoiadas pelo governo federal. Dentre elas, estão: 1) a Campanha a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B. pelo Decreto Federal n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957; 2) a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão pelo Decreto n.º 44.236, de 1º de agosto de 1958 e 3) a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, pelo Decreto n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960, que teve como influenciadores a sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Através da criação

1 MAZZOTA (2005, p. 30), relata que há informações insuficientes sobre esses registros, não podendo assim, caracterizá-lo como ações pedagógicas, e JANNUZZI (2006, p. 16), escreve que há autores que contestam as afirmações da existência de crianças com deficiência intelectual nesse hospital da Bahia.

2 Ressalta-se aqui que a nomenclatura “Deficiência Mental” não é mais utilizada para se referenciar às pessoas com deficiência, no período em estudo (1874), o termo possivelmente era utilizado para se tratar às pessoas com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade entre outras deficiências que não existiam estudos aprofundados, esclarecedores e com nomenclaturas adequadas. Hoje, de acordo com a Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, aplica-se a terminologia “Deficiência Intelectual” (PASSOS, 2015).

da CADEME, pode-se observar que o apoio do governo federal para o atendimento ao aluno com deficiência não ficaria mais a cargo de escolas isoladas em sua maioria no Sudeste do país, o que fazia muitas vezes a família se mudar para as cidades sedes destas escolas especializadas ou enviar seus filhos para estes locais, causando ruptura familiar precocemente.

O que é (re)afirmado por Mazzota (2005):

A CADEME tem por finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma: I – Cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupem das crianças retardadas e outros deficientes mentais. II – Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais. III – Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisa e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais (MAZZOTA, 2005, p. 52).

A partir da criação da CADEME, pode-se ter a oportunidade de através de incentivos do governo federal, mesmo que ainda por meios de convênios, de o aluno com deficiência ser amparado em sua própria localidade, sem necessária mudança de estado para fins de estudos ou reabilitação. Nota-se também que ainda é muito forte a união de educação, reabilitação e assistência nas políticas educacionais voltadas para este alunado na década de 1960.

Em 1961, após muitas discussões e debates, a LDBEN, Lei n.º 4.024/61, dá visibilidade aos alunos com deficiência, denominados na mencionada lei de “excepcionais”, com um título (X), e artigos 88 e 89, mostrando as particularidades desta educação.

Porém, neste mesmo período, Januzzi (2006) mostra a “oscilação legal” em relação a este aluno ao explicar que na época o pai ou responsável não poderia ocupar um cargo público caso não comprovasse matrícula escolar do filho, mas, se comprovasse situação de pobreza, doença ou anomalia do filho, este estaria automaticamente isento da matrícula escolar da criança. Pois, conforme a autora, nem todos tinham condições de sustentar a educação dos filhos:

Outras modalidades de atendimento ao excepcional vão também sendo criadas, algumas já antes presentes em estabelecimentos de ensino ou hospitais, outras separadas, principalmente as de atendimento terapêutico; nesse caso, a grande maioria era particular e, portanto, com serviços pagos, logo só acessíveis a alguns (JANUZZI, 2006, p. 83).

Mesmo existindo algumas legislações específicas como a Constituição Federal de 1894 e a LDBEN de 1961, a educação destes estudantes se mantinha de forma ainda

segregadora, com classes especiais, escolas especializadas ou oficinas, e reparadora, com viés clínico terapêutico, o qual muitas vezes ainda havia mensalidades a se pagar pelo serviço. A década de 1970 trouxe uma melhora educacional na vida destes alunos público-alvo da educação especial.

Na década de 1970, após os resultados de um relatório do Grupo-Tarefa, liderado por Nise Pires, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP e outros educadores, que continha propostas para a estruturação da Educação Especial, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão central, dentro do Ministério da Educação e Cultura. Criado pelo Decreto Federal n.º 72.425, de 3 de julho de 1973, assinado pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, com o objetivo de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (MAZZOTA, 2005). Com a criação do CENESP, foram extintas as campanhas nacionais que impulsionaram os movimentos de atendimento aos alunos com deficiência no final da década de 1950 e início de 1960.

O órgão administrativamente nasceu forte, com vínculo direto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), através de decreto, tendo autonomia administrativa e financeira. O CENESP teve como característica de trabalho uma linha preventiva e corretiva, onde expediam textos como portarias e diretrizes que direcionavam o trabalho para um sentido clínico/terapêutico, descaracterizando o principal motivo de sua criação e existência: o educacional (MAZZOTA, 2005); (JANUZZI, 2006).

Em 1986, o CENESP apresentou a expressão “alunos com necessidades especiais”, onde o termo utilizado anteriormente “alunos excepcionais” seria abolido dos textos oficiais (MAZZOTA, 2005). E no mesmo ano de 1986, há uma nova mudança no órgão regulamentador da Educação Especial no país. Através do Decreto n.º 93.613, de 21 de novembro, é criada a Secretaria de Educação Especial – SESPE, “[...] órgão central de direção superior, do Ministério da Educação” (MAZZOTA, 2005, p. 76).

Agora sua sede deixaria o Rio de Janeiro e seria transferida para Brasília, mas manteria o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamim Constant (IBC) sob sua supervisão ministerial. Januzzi afirma que

No documento “Informe SESPE” há alegação de que a mudança do CENESP em SESPE, entre outras vantagens, conferiu-lhe mobilidade institucional junto às fontes de decisão do Executivo, maior negociação com as secretarias de educação das unidades federadas e uma capacidade mais ampla de articulação com os outros órgãos públicos e privados. Também agora ficou mais diretamente ligado ao órgão central do poder, o MEC (JANNUZZI, 2006, p. 146).

Até o período de 1986, entendia-se a Educação Especial como uma modalidade de educação com o objetivo de integrar o aluno ao sistema educacional e à sociedade, mas como visto, não utilizando meios pedagógicos para tais, mas sim através de métodos clínicos e terapêuticos. A partir da década de 1990, acontecimentos significativos ocorrem

nas políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiências, como veremos nos próximos parágrafos.

Após 4 anos, agora em 1990, mais uma vez ocorreram mudanças significativas no órgão regulamentador da educação especial no país. Inicia-se uma nova década com reformulação. Desta vez, o SESPE seria extinto, dando lugar à Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, através do Decreto n.º 99.678, em 8 de novembro de 1990. Vemos, desta forma, que agora a educação especial passaria a ser organizada pela Educação Básica. No entanto, em 1992, após a queda do então presidente do país, Fernando Collor de Melo, volta a ter status de secretaria, após uma nova organização do MEC, porém, com uma nova sigla: Secretaria de Educação Especial – SEESP e sob a direção de Rosita Édler Carvalho (MAZZOTA, 2005); (JANUZZI, 2006).

Na década de 1990, documentos internacionais, como o a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passaram a influenciar as novas políticas nacionais de educação, caminhando na direção de uma perspectiva inclusiva. Em 1994, foi publicado nacionalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, na qual se defendia a “integração instrucional” dos alunos público-alvo da Educação Especial que tivessem a capacidade de estarem nas escolas comuns e acompanharem as atividades e currículos propostos pela escola, no mesmo ritmo dos alunos sem deficiência, sem necessária intervenção (BRASIL, 2010).

Publicada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN atualizou e adequou o cenário da educação do país ao cenário atual daquela época, após as reformas de ensino de 1971, no período da Ditadura Militar. A LDBEN n.º 9.394, no capítulo V, dedicado à Educação Especial, assegura currículo, métodos, recursos e organizações específicas para atender o aluno com necessidade específica, tudo através de apoio especializado na escola. E, em 1999, através do Decreto n.º 3.298, define a educação especial como uma modalidade transversal, que perpassa todos os níveis da educação básica ao ensino superior e até mesmo a outras modalidades de educação (BRASIL, 1999).

Os anos 2000 iniciam-se com boa expectativa de novos rumos para a inclusão. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001, orientam que os sistemas de ensino regular devem matricular todos os alunos com deficiência e que devem adequar a escola para o atendimento a estes estudantes. O Plano Nacional de Educação, também lançado em 2001, pela Lei n.º 10.172, sinaliza também que as escolas devem trabalhar num viés inclusivo para atender à diversidade humana.

No ano de 2002, através da Lei n.º 10.436, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, devendo seu uso ser amplamente difundido, e a Portaria n.º 2.678 aprova as diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille para a Língua Portuguesa em todo

o território nacional. Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva, com o objetivo de ofertar o atendimento educacional especializado e a garantia à acessibilidade.

Em 2005, o Decreto n.º 5.626 regulamenta a Lei nº 10.436, no qual versa, dentre outros assuntos, a inclusão da Libras como disciplina curricular, formação de professores, instrutor e tradutor/intérprete, além do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. Também em 2005 acontece as implantações dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, tornando-se referência para o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades e superdotação na rede pública de ensino do país.

Por fim, publicado no ano de 2008, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva³ (BRASIL, 2008). Documento elaborado por uma equipe de trabalho, dentre eles Maria Teresa Eglér Mantoan, no qual apresenta de forma minuciosa todo o trabalho da Educação Especial, o público-alvo que destinará as ações desta modalidade de ensino e apresenta um novo serviço: o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Até aqui, compreendemos que a trajetória da Educação Especial no Brasil passou por diversas mudanças ao longo dos anos, desde o Brasil Império até chegarmos a atual política de Educação Especial, seja por mudanças nas nomenclaturas do público a quem se destina as ações da modalidade, seja pelo endereço e nome dos órgãos competentes e até mesmo qual seria a forma de trabalhar com estes estudantes. A partir da década de 1990 inicia-se um movimento de escola inclusiva que perdura até nossos dias.

A história da Educação Especial no Brasil é marcada por diversos acontecimentos significativos que não necessariamente seguem uma ordem cronológica exata. Objetivamos nesta seção fazer um percurso para que o leitor pudesse se familiarizar com os acontecimentos advindos deste processo educacional destinado aos estudantes com deficiências e altas habilidades.

Na próxima seção, serão apresentados os conceitos basilares da Educação Especial e em quais legislações estes se apoiam, bem como será discutido o conceito de Educação Inclusiva como movimento educacional, que não deve ser confundido como um sinônimo perfeito de Educação Especial.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA

No Brasil, conforme apresentado na seção anterior, a Educação de Pessoas com Deficiência ocorria majoritariamente em instituições ou escolas especiais. No entanto,

³ Em 30 de setembro de 2020 o Governo Federal lança uma atualização da PNEEPEI através do Decreto N.º 10.502, no entanto, o novo documento foi duramente criticado por entidades e movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência em todo o Brasil, sendo um dos motivos a possibilidade de os estudantes com deficiências retornarem para as Classes e Escolas Especiais, o que indica um retrocesso ao período de segregação. Dessa forma, em dezembro de 2020 o decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal.

este cenário passa a mudar a partir da década de 1990, quando uma série de documentos legais e legislações foram publicadas com a defesa de que alunos com deficiência que podem acompanhar o currículo escolar deveriam estar matriculados em escolas de ensino regular. Apresentaremos nos próximos parágrafos quais as concepções de ensino para estes estudantes são difundidas no país e nosso posicionamento acerca dessas concepções.

No Brasil, existem duas concepções pedagógicas de ensino da modalidade da Educação Especial, que permeiam a educação básica até chegar ao ensino superior. A primeira está relacionada ao que é chamado de segregadora (FÁVERO, 2011).

Esta é representada pela existência de classes especiais ou escolas especializadas, que agrega o aluno com seus pares nas deficiências, sem poder conviver com outros indivíduos com características diferentes das suas. Para Fávero (2011, p. 19) “É como se os alunos com deficiência não precisassem frequentar um ambiente plural, coletivo, como forma de buscar seu pleno desenvolvimento humano e seu preparo para o exercício da cidadania”. Esta concepção segregadora, como menciona a autora, é excludente e rema contra todo o processo histórico não só nacional, mas mundial, de um sistema educacional inclusivo.

A outra concepção pedagógica de Educação Especial que é defendida por especialistas e movimentos inclusivistas é a chamada inclusão total, possibilitada por meio do AEE, um dos serviços oferecidos pela Educação Especial enquanto modalidade educacional, conforme defende a PNEEPEI (BRASIL, 2008).

E é esta concepção de inclusão que defendemos enquanto educadores, pois acreditamos que a escola pode ser uma escola das diferenças, que pode acolher, educar, ensinar e transformar a vida de todos os alunos, não somente os alunos público-alvo da educação especial.

Este serviço garante e possibilita não apenas o ingresso do aluno após sua matrícula na escola de ensino regular, como também o apoia e auxilia para sua permanência, através de recursos pedagógicos e arquitetônicos adequados às suas condições físicas e intelectuais (FÁVERO, 2011), tornando-se, de fato, inclusivo, não somente para pessoas com deficiência, mas para qualquer aluno,

Para Carvalho (2004, p. 29) “Sob esta ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento”. Pensar na Educação Especial sob um olhar inclusivo nos mostra a possibilidade de realmente tornar o aluno com deficiência parte de um meio educacional de ensino regular que durante muito tempo o sistema por anos lhe negou o direito a participação.

Quando falamos em inclusão da pessoa com deficiência neste estudo, nos remetemos ao ambiente escolar, pois é lá que se evidenciam de maneira mais nítida os desafios que familiares e alunos enfrentam em seu cotidiano, principalmente o aluno com TDAH. Tornar a escola pública um espaço de inclusão foi a forma mais assertiva de promover

aquilo que durante muitos anos não era permitido ao aluno: acesso à escola comum, como qualquer outro indivíduo, independentemente de suas diferenças. Afinal, as escolas devem ter essa característica: as diferenças!

Na perspectiva da educação inclusiva, todos os alunos devem aprender a conviver com as diferenças, e não encarar o outro como diferente. De acordo com Carvalho (2004, p. 29), pode-se afirmar que “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”, sejam essas diferenças religiosas, econômicas, sexuais, culturais e geográficas.

A Educação Inclusiva teve um papel significativo na valorização e promoção da Educação Especial, que juntamente com outras modalidades, como a Educação Indígena, Quilombola, do Campo, entre outras, puderam observar a melhoria na qualidade de acesso e permanência de pessoas indígenas, negras, pessoas com deficiência dentro das escolas de ensino regular, principalmente as públicas.

Para Mantoan (2006) não há justificativa que os impeça de terem escolarização, pois “Há que assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender às necessidades educacionais de todos” (MANTOAN, 2006, p. 25). Todos possuem direito ao ensino e o Estado deve ser cobrado a ofertar todos os recursos necessários para que isto ocorra.

Caso o estudante não tenha condições de acompanhar o currículo escolar, Carvalho (2008) apresenta o caminho que deve ser feito nas escolas ao afirmar que

Para assegurar e garantir que todos os aprendizes tenham experiências de aprendizagem ricas, relevantes e adequadas às suas características individuais e diferenciadas, há necessidade de flexibilizar a proposta curricular, especialmente quando se trata de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem porque têm necessidades educacionais especiais (transitórias, ou não) (CARVALHO, 2008, p. 104-105).

A obrigatoriedade da escolarização e a flexibilização curricular ditas por Mantoan (2006) e Carvalho (2008) caminham em direção ao que é garantido pelo Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), quando garante as adaptações razoáveis com vistas a proporcionar condições de acesso, participação e aprendizagem de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

Pensar na educação especial partindo de um movimento inclusivista é pensar na promoção de uma educação de boa qualidade, promovendo a eliminação de barreiras que dificultem o aprendizado para o estudante sem distinção, sem diferenciação (CARVALHO, 2004). Isso se sobrepõe ao conceito antigo, porém, ainda visto em muitas escolas, o de integração, que força o aluno, principalmente o com deficiência, a se adequar ao espaço escolar, ao seu currículo, às pessoas.

Assim, o AEE é um importante aliado em combater práticas segregadoras ou não-inclusivas que ocorram dentro da escola. Mesmo esta se denominando escola para todos, mas que ainda sofre grande resistência no processo de inclusão, iniciando pela própria matrícula do estudante ao alegar falta de preparo no lidar com tais alunos. “A melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para garantir o direito público e subjetivo de cidadania dessas pessoas.” (CARVALHO, 2004, p. 29). Quando a escola se nega ou cria barreiras para este atendimento, ela faz uma “[...] confissão de que a escola está numa situação irregular.” (MANTOAN, 2011, p. 21).

Mas, afinal, que serviço é este oferecido pela Educação Especial nas escolas regulares, denominadas inclusivas, ao qual chamam de Atendimento Educacional Especializado? Traremos algumas fundamentações com base nas legislações brasileiras sobre este serviço da Educação Especial.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Art. 208, inciso III, apresenta essa nomenclatura que seria até nossos dias utilizada, quando nos referimos à Educação Especial: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 137).

Compreende-se aqui que este “atendimento” será uma nova forma de o sistema educacional receber, planejar, flexibilizar e avaliar estes alunos de forma especializada, ou seja, com um olhar científico-pedagógico sobre o aluno, buscando explorar suas potencialidades.

Na Resolução n.º 04 (BRASIL, 2009) do CNE/CEB, vemos qual é o objetivo do Atendimento Educacional Especializado, agora representado pela sigla AEE:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, Art. 2º).

Assume um caráter de não substituição do ensino regular, mas como finalidade de complementar a educação das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar a educação dos alunos com altas habilidades e superdotação.

Não podendo ser caracterizado como aula de reforço, seu objetivo maior é eliminar barreiras de qualquer natureza para o pleno aprendizado. É válido destacar que se procura não somente desenvolver habilidades voltadas para a escola, mas de forma a ter condições para viver na sociedade.

O Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011) é outra legislação nacional que estrutura o AEE dentro das escolas e apresenta a necessidade destas de manterem a participação dos pais nesse processo de inclusão dos filhos e a importância de constar no Projeto Político Pedagógico da escola, ao afirmar que

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, Art. 2º).

O AEE deve constituir o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola inclusiva, mostrando para toda a comunidade que esta é apta para receber e manter o aluno com deficiência na escola, tornando-o apto a aprender como os demais alunos.

Carvalho (2004, p. 105) afirma que: “[...] a escola com a qual sonhamos, exige que a gestão seja democrática” e só assim, com uma gestão democrática, onde todos têm voz ativa, a autora menciona que os debates acerca da formulação ou reformulação do PPP devem iniciar por este ponto: a educação inclusiva.

O ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ACRE

Lima (2016), em sua dissertação de mestrado, afirma que a institucionalização da Educação Especial no estado do Acre iniciou em 1971, com a criação da Assessoria de Educação dos Excepcionais, ligada ao Gabinete da Secretaria da Educação do Acre, através da Portaria N.º 22, de 12 de março de 1971, com o atendimento voltado para alunos com aprendizagem lenta, com mais de dois anos de repetência e sem aproveitamento satisfatório.

As Salas de Recursos Multifuncionais, espaço físico no qual atua o Professor do Atendimento Educacional Especializado e oferta o AEE no contraturno ao da matrícula do estudante, somente veio ser ofertada nas escolas décadas posteriores:

Certamente, que movidos pelas políticas públicas implementadas em nível nacional que enfatizavam a consecução de medidas para o implemento do modelo inclusivo, no âmbito das redes de ensino, em 2007, mais uma fase foi realizada com a implantação das salas de Recursos Multifuncionais, contemplando 38 escolas regulares (LIMA, 2016, p. 41).

A autora também apresentou dados de que, entre os anos de 2008 a 2014, estavam em funcionamento 388 Salas de Recursos Multifuncionais no estado. No ano de 2020 foi encaminhado para as escolas da rede estadual o Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades Não Presenciais no Período de Pandemia na Rede Pública de Ensino do Estado do Acre, no qual apresentam um quadro com o mapeamento geral na rede de ensino estadual, conforme o quadro abaixo.

Figura 1 – Mapeamento Geral da Educação Especial na Rede Pública de Ensino Estadual

MAPEAMENTO GERAL	
Escolas Inclusivas	355
Alunos matriculados	8.729
Alunos em Sala de Recursos Multifuncionais	4.633
Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)	215
Professor de SRM	366
Professor Mediador	314
Professor Intérprete	55
Professor de Libras	5
Professor do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)	50
Professor de Classe Hospitalar	4
Assistente Educacional	940
Escolas com Atendimento Pedagógico Domiciliar	42

Fonte: Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades Não Presenciais no Período de Pandemia na Rede Pública de Ensino do Estado do Acre (ACRE, 2020, p. 4)

Algumas informações não são detalhadas no documento⁴, como especificações de SRM por município ou a situações de escolas que tenham SRM em locais rurais ou de difícil acesso.

Dentro do contexto da educação especial com uma perspectiva de garantir que as escolas, principalmente as públicas, tornem-se escolas inclusivas, não podemos deixar de mencionar os profissionais que delas fazem parte, os profissionais da educação especial. No contexto desta pesquisa, ficaremos restritos aos professores do AEE e ao Professor Mediador.

Estes profissionais são indispensáveis para a escola. Não há como se pensar numa escola que trabalha com a perspectiva inclusiva e não haver a presença de um professor do AEE, traçando estratégias inclusivas e realizando os atendimentos no contraturno e um professor mediador, auxiliando o aluno público-alvo da Educação Especial dentro da sala de aula em todas as atividades escolares.

As políticas nacionais que tratam sobre a educação especial afirmam que estes profissionais devem ter formação continuada e especialização adequada para desenvolverem o trabalho adequado com os alunos público-alvo desta modalidade de ensino.

Para que o professor possa trabalhar com alunos da educação especial, é necessário que este esteja devidamente qualificado através de formações que o possibilitem compreender sobre a necessidade específica do aluno e criar estratégias que possam oferecer a estes uma adequada forma de ensino, respeitando sua individualidade, tempo e condição, seja ela física, intelectual ou sensorial.

Por isso, as políticas nacionais que tratam da Educação Especial deixam claro que somente a formação inicial não é o suficiente para que estes profissionais adentrem nesta área que apresenta grandes desafios no cotidiano escolar.

Exemplo disto é a LDBEN n.º 9.394/1996, no Artigo 59, inciso II, em que afirma: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendi-

⁴ No dia 27 de abril de 2022 solicitei novamente ao Setor de Divisão de Coordenação da Educação Especial dados sobre a quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais em Rio Branco e o quantitativo de alunos diagnosticados com TDAH na rede estadual. Uma das professoras que trabalha no setor solicitou que aguardasse o encaminhamento dos dados via WhatsApp e E-mail. Em 01 de junho, fui novamente ao setor, e me foi informado que não há um total exato de alunos com TDAH atendidos na rede estadual, seria necessário fazer levantamentos mais específicos e detalhados.

mento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Com isso, nota-se que o MEC prima por uma especialização na área da Educação Especial e Inclusiva e “capacitados” através de formação continuada.

Outro exemplo é a Resolução n.º 04 do CNE/CBE/ (BRASIL, 2009), que também reafirma a necessidade de uma formação adequada para estes profissionais que atuarão com alunos público-alvo da educação especial ao afirmar no Artigo 12 que “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, e também deixando claro que o profissional auxiliará o aluno em todas as atividades escolares que se fizerem necessárias.

E mais recentemente a Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que estabelece no artigo 28, inciso X, “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

As legislações apresentadas demonstram a seriedade e a responsabilidade que estes profissionais carregam em suas atribuições, estes professores necessitam de conhecimento e formação para atuarem no AEE.

No estado do Acre, o Professor do AEE e o Professor Mediador são reconhecidos como profissionais de apoio especializado através da Lei n.º 2.965, de 2 de julho de 2015, que “Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências”.

A lei garante:

[...] desenvolver, até o final do primeiro ano de vigência deste plano, programa de formação continuada (*stricto sensu* e *lato sensu*) para docentes, equipe gestora, profissionais não docentes e outros profissionais que prestam serviços de apoio, tais como mediadores e auxiliares educacionais das escolas regulares, em especial as contempladas com sala de recursos multifuncionais, bem como dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e Núcleos de Apoio Pedagógico e seus respectivos profissionais (ACRE, 2015, META 4.3).

A Instrução Normativa N.º 001/2018 (ACRE, 2018) também constitui um documento legal sobre o reconhecimento destes profissionais. A instrução “Regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no estado do Acre”. O documento destrincha os pormenores sobre as ferramentas de trabalho da educação especial, os profissionais que nela atuam e suas atribuições.

O artigo 5º garante que “Para atender aos estudantes em suas necessidades educacionais específicas, o sistema de ensino garante os seguintes profissionais de apoio especializado: I – Professor do atendimento educacional especializado; [...] VII – Professor Mediador.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo debruçou-se sobre o longo caminho percorrido das ações desenvolvidas para a escolarização dos estudantes com deficiência, que inicialmente demonstraram um viés assistencialista, segregadora e patológica. Também que somente no período do Brasil República o governo federal institucionalizou órgãos competentes para gerenciar as políticas de atendimento a este público no qual ao decorrer das décadas apresentaram diversas nomenclaturas, estruturas e até mesmo sedes.

Debatemos quais as vertentes de atuação da Educação Inclusiva, afirmando que a mais adequada é aquela que garante aos alunos público-alvo da Educação Especial o Atendimento Educacional Especializado dentro das escolas de ensino regular sobre um modelo de escola inclusiva.

Por fim, finalizamos demonstrando o cenário atual da Educação Especial nas escolas públicas do sistema de ensino estadual do Acre apresentando a presença dos profissionais de apoio especializado nas escolas inclusivas, como a figura do professor mediador que atua diretamente na sala de aula com o estudante e o professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE que desenvolve ações de acessibilidades. Além da preocupação expressa nestas legislações com a formação e especialização, que devem ser adequadas aos profissionais que almejam trabalhar dentro da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- ACRE (Estado). **Lei n.º 2.965 de 2 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf> Acesso em: 26/12/2024
- ACRE (Estado). **Instrução Normativa Nº. 001 de 30 de janeiro de 2018**. Regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre. Disponível em: <https://www.escavador.com/diarios/612207/DOEAC/unico/2018-02-05?page=6> Acesso em: 24/12/2024
- ACRE (Estado). **Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades Não Presenciais no Período de Pandemia na Rede Pública de Ensino do Estado do Acre**. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Cultura – SEE, 2020.
- ARAÚJO, José Júnior Pereira. **A Regulamentação do Atendimento de Alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Perspectiva da Inclusão Escolar em Rio Branco/Acre**. 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2022/dissertacao-jose-junior-pereira-araujo.pdf/view> Acesso em: 25/12/2024
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 22/12/2024
- BRASIL. **Regulamente a Lei n.º 3.298, de 20 de novembro de 1999**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm 20/12/2024
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 15/12/2024
- BRASIL. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o

Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 15/12/2024

BRASIL. **Lei n.º 13. 146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 24/12/2024

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Rosita Edler Carvalho. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Rosita Edler Carvalho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: tratase de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JANNUZZI, Gilberta S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Contemporânea).

LIMA, Kátia Soares Bezerra de. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar.** 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2016-1/dissertacao-katia-soares.pdf> Acesso em: 25/12/2024

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: Caminhos, Descaminhos, Desafios, Perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.