



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOAQUIM OLIVEIRA DE SOUZA

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO
BRANCO/ACRE**

**RIO BRANCO/AC
2021**

JOAQUIM OLIVEIRA DE SOUZA

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO
BRANCO/ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Viviani Fernanda Hojas

RIO BRANCO/AC
2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S719p Souza, Joaquim Oliveira de, 1978 -
Políticas de inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Rio Branco/Acre / Joaquim Oliveira de Souza; orientadora Prof.^a Dra. Viviani Fernanda Hojas. – 2021. 147 p. f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2021. Inclui referências bibliográficas, apêndice e anexos.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Políticas de inclusão educacional. I. Hojas, Viviani Fernanda (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

JOAQUIM OLIVEIRA DE SOUZA

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO
BRANCO/ACRE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Acre.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Viviani Fernanda Hojas

Data da aprovação: 13 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Viviani Fernanda Hojas (Orientadora e Presidente da Banca) Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira (Examinadora Interna) Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria (Examinador Externo) Universidade Federal de Rondônia – UNIR

RIO BRANCO/AC
Dezembro 2021

À minha mãe, Tereza Oliveira de Souza (*in memoriam*), pelo incentivo aos estudos, pela sua forma resiliente de viver e, por todo amor e dedicação aos filhos.

Ao meu pai, Raimundo Nonato Pereira de Souza (*in memoriam*), pelo exemplo de profissionalismo, dignidade e, por todo amor e dedicação aos filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente,

Em primeiro lugar a Deus, pela sua infinita graça em minha vida e por me ajudar a superar tantos obstáculos, dando-me forças para concluir esta dissertação de mestrado que tanto contribui para o meu crescimento profissional;

À Profa. Dra. Viviani Fernanda Hojas, minha orientadora, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre conduziu a realização desta pesquisa;

À Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa, Prof. Dr. Julio Cesar Torres, e Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação e Defesa desta dissertação;

À Universidade Federal do Acre-UFAC e aos professores do Programa de Mestrado em Educação-PPGE, pela dedicação, empenho e perseverança na realização do curso;

A todos os meus colegas do Mestrado em Educação, cujo apoio, parceria e dedicação estiveram presentes em todos os momentos desta trajetória;

À minha família pelo incentivo e apoio, especialmente aos meus irmãos José Melquiades, Honório, José Leurismar, Antônio, Júnior e as minhas irmãs Dalva (*in memoriam*), Maria (*in memoriam*), Luzia, Noêmia, Júlia e Fátima (*in memoriam*);

À equipe multiprofissional do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, e, principalmente, ao Prof. Jarner Acosta Oliveira.

Agradeço em especial a Jair de Albuquerque Pereira, pelo apoio incondicional, incentivo e companheirismo;

Enfim, a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para a realização dessa dissertação.

A todos vocês dedico este trabalho e deixo registrada toda minha gratidão!

Joaquim Oliveira de Souza

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como se configuram as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Rio Branco, entre os anos de 2009 e 2020, nos documentos oficiais e na percepção dos profissionais envolvidos. Em relação à metodologia, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa que consistiu na investigação de realidades centrada no modo como foram produzidas, experienciadas e interpretadas pelos próprios atores. Inicialmente, foi realizado um breve resgate histórico de como a questão da inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional tem sido tratada no Brasil. Na sequência, a investigação focalizou a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (SEME) e as políticas para o aluno público-alvo da educação especial produzidas em âmbito local. Para tanto, foram analisados: leis e decretos municipais, relatórios de gestão, projetos de programas, Plano Municipal de Educação, dados do Censo Escolar, entre outros. Também foram coletados e analisados dados complementares referentes aos programas, profissionais, escolas, alunos, órgãos e instituições envolvidas nas ações voltadas ao público-alvo da educação especial. Para identificar as percepções dos profissionais envolvidos com políticas de inclusão educacional desenvolvidas no município, foi utilizado o questionário como técnica de pesquisa, o qual foi realizado com sete profissionais do Departamento de Educação Especial da SEME, no ano de 2021. A análise das políticas desenvolvidas na esfera municipal permitiu identificar diversas ações que favorecem o acesso dos alunos público-alvo da educação especial ao espaço e saber comum, resultando em práticas que já começam a fazer parte do cotidiano escolar de forma positiva. Contudo, ainda são percebidos alguns obstáculos como a falta de investimentos, de planejamento organizacional e de recursos financeiros e didático-pedagógicos, os quais dificultam a construção de um espaço de convivência plural e de uma educação especial inclusiva que respeita e valoriza a diversidade existente na sociedade.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Políticas de Inclusão Educacional. Equipe Multiprofissional. Rio Branco (AC).

ABSTRACT

This study aimed to analyze how public educational policies aimed at the inclusion of the target public student of special education in the municipal education network of Rio Branco are configured, between 2009 and 2020, in official documents and in the perception of professionals involved. Regarding the methodology, the research adopted a qualitative approach that consisted of investigating realities centered on the way they were produced, experienced and interpreted by the actors themselves. Initially, a brief historical review was carried out on how the issue of inclusion of people with disabilities in the educational system has been dealt with in Brazil. Subsequently, the investigation focused on the Municipal Department of Education of Rio Branco (SEME) and the policies for the target public student of special education produced at the local level. To this end, the following were analyzed: municipal laws and decrees, management reports, program projects, Municipal Education Plan, data from the School Census, among others. Complementary data regarding programs, professionals, schools, students, agencies, and institutions involved in actions aimed at the target audience of special education were also collected and analyzed. To identify the perceptions of professionals involved with educational inclusion policies developed in the municipality, the questionnaire was used as a research technique, which was carried out with seven professionals from the Department of Special Education of SEME, in the year 2021. The analysis of the policies developed in the municipal sphere, it allowed us to identify several actions that favor the access of the target public students of special education to the common space and knowledge, resulting in practices that are already starting to be part of the school routine in a positive way. However, some obstacles are still perceived, such as the lack of investments, organizational planning and financial and didactic-pedagogical resources, which make it difficult to build a space for plural coexistence and an inclusive special education that respects and values the existing diversity in the community society.

Keywords: Special Education. Inclusive education. Educational Inclusion Policies. Multiprofessional team. Rio Branco (AC).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos que fundamentam as políticas educacionais para o público-alvo da educação especial em âmbito internacional.....	48
Quadro 2 – Documentos que fundamentam as políticas educacionais para o público-alvo da educação especial em âmbito nacional.....	49
Quadro 3 – Matrícula dos alunos inclusos/escolarização e AEE em Rio Branco.....	58
Quadro 4 – Quantitativo de Profissionais da Educação Especial em Rio Branco de 2017 a 2020.....	59
Quadro 5 – Atendimento Educacional Especializado nas escolas de Rio Branco em 2008.....	64
Quadro 6 – Número de escolas que recebem os serviços da educação especial de Rio Branco em 2008.....	64
Quadro 7 – Quantitativo de Profissionais e Alunos Atendidos em Rio Branco entre 2012 e 2019.....	69
Quadro 8 – Dados do Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo.....	72
Quadro 9 – Comparativo das metas previstas e cumpridas do TAC.....	73
Quadro 10 – Documentos que fundamentam as políticas educacionais para o público-alvo da educação especial em Rio Branco/Acre.....	75
Quadro 11 – Documentos que fundamentam as políticas educacionais para o público-alvo da educação especial no Estado do Acre.....	77
Quadro 12 – Profissionais que participaram da pesquisa.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da matrícula do AEE e alunos inclusos/escolarização Rio em Branco de 2010 a 2020.....	58
--	----

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APD	Atendimento Pedagógico Domiciliar
BPC	Programa Benefício de Prestação Continuada
CAP-AC	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Acre
CAS//RBR	Centro de Formação para Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Rio Branco
CEE	Conselho Estadual de Educação do Acre
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CMDPD	Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência
DAE	Divisão de Assistência ao Educando
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FPAS	Fundo de Previdência e Assistência Social
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IESACRE	Instituto de Ensino Superior do Acre
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação
PES	Planejamento Estratégico Situacional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PROA	Programa de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos
PPGE/UFAC	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre

SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEME	Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco
SIMPAS	Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFAC	Universidade Federal do Acre
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	16
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCURSÃO POR CONTEXTOS, FATOS HISTÓRICOS E LEGISLAÇÃO	22
2.1 O atendimento da pessoa com deficiência	22
2.2 A Educação Especial na legislação brasileira	33
3 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO/ACRE	56
3.1 A trajetória da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no município.....	56
3.2 Programa de formação continuada “Rio Branco: aqui é lugar de ensinar aprendendo” ...	61
3.3 Programa formação em educação especial para a comunidade escolar	65
3.4 Programa Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)	67
3.5 Centro de Formação para Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Rio Branco (CAS/RBR).....	69
4 INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RIO BRANCO NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS..	80
4.1 Perfil dos profissionais participantes da pesquisa.....	82
4.2 Formação continuada na ótica dos profissionais.....	86
4.3 Formação para a comunidade escolar na ótica dos profissionais	90
4.4 Atendimento pedagógico do público-alvo da educação especial na ótica dos profissionais	94
4.5 CAS/RBR na ótica dos profissionais	99
4.6 Outras questões mais gerais mencionadas pelos profissionais	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	122
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123
APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	125
ANEXOS	131
ANEXO A – Nota Explicativa (Gestão / SEME / 2021)	132
ANEXO B – UNESCO Brasília Office	133
ANEXO C – Recortes da Revista Mundo da Inclusão: Educação Inclusiva / 2016	135
ANEXO D – Plano de Ação do Departamento de Educação Especial/SEME/2018	138
ANEXO E – Nota Explicativa para efeitos de Estudo Acadêmico (Escola Luiz de Carvalho Fontinelle)	143
ANEXO F - Calendário de Formação Continuada (Departamento de Educação Especial / SEME / 2018)	144
ANEXO G – Modelo de Plano de Ação da Sala de Recursos Multifuncionais	145

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa teve como foco de análise as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco, capital do Estado do Acre.

Contudo, antes de detalhar todo o trabalho analítico realizado, importa registrar que esta investigação representou uma grande realização pessoal e profissional, pois foram vários os motivos que me impulsionaram a desenvolvê-la. Sou filho de uma parteira e ex-seringueira e de um simples agricultor, também ex-seringueiro. Faço parte de uma família composta por doze irmãos e me tornei referência para ela, por ser o único com formação em nível superior.

Por ser o caçula entre os homens, me sentia o mais acolhido por minha mãe que sempre dizia “estude meu filho para nos dar orgulho e ajudar quem precisa”. Comecei a trabalhar muito cedo nas atividades do campo, algo bastante comum nas colônias de agricultores, ribeirinhos ou seringueiros da região. Aos treze anos de idade saí da colônia Nossa Senhora de Nazaré, no Ramal do 8, pertencente ao município de Plácido de Castro¹, e fui morar na zona urbana para dar continuidade aos meus estudos. Assim, concluí o Ensino Fundamental e Médio (Magistério) em uma escola pública de Plácido de Castro. Nesse período, mesmo ainda criança, morei sozinho, sendo acompanhado e orientado periodicamente por minha mãe quando vinha da colônia onde morava, para me visitar. Numas dessas visitas ela propôs minha iniciação ao trabalho com o objetivo de que eu “aprendesse fazer alguma coisa na vida” e continuasse os estudos. Dessa forma, trabalhei como vendedor ambulante de leite, pão caseiro, fitas cassete, lavador de carros e motos, balconista, instrutor de fanfarras, coordenador de grupos de danças e garçons e outros serviços informais, até ser aprovado em um concurso municipal como vigia noturno escolar e posteriormente, no ano de 2000, ingressei na carreira docente como professor temporário.

Minha trajetória na área da Educação Especial começou desde a minha primeira graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Acre (UFAC), cursada nos anos de 2001 a 2005. Iniciei essa licenciatura sendo monitor de um colega com cegueira, executando trabalhos de descrição audiovisual, leitor, transcritor e ajudando na orientação e

¹ Plácido de Castro é um município brasileiro localizado no interior do estado do Acre a 97 km de Rio Branco, capital do Acre. Está situado na microrregião de Rio Branco e mesorregião do Vale do Acre, com população estimada em 19.761 pessoas e área territorial de 1.943,850 km². Criado em 1976, ganhou este nome em homenagem a José Plácido de Castro, militar, líder da Revolução Acreana e posterior Presidente do Estado Independente do Acre, e que também teve papel de destaque, junto com o Barão do Rio Branco e Assis Brasil, na Questão do Acre, que culminou com a assinatura do Tratado de Petrópolis, entre Brasil e Bolívia.

mobilidade nos espaços do Campus Universitário da UFAC em Rio Branco. O referido colega de faculdade também era coordenador do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Acre (CAP-AC) à época e, no ano de 2003, por eu ser bolsista do Programa Adjunto da Solidariedade com a Bolsa Florestania Universitária, fui convidado por ele para trabalhar no CAP-AC como leitor, transcritor e também com o projeto intitulado “Eu, Você e a Dança”, em que ministrava aulas de dança de salão e de danças populares para alunos com deficiência visual, funcionários e convidados juntamente com professores de educação física.

Em 2006, fui aprovado no concurso efetivo da Rede Estadual de Ensino do Acre para o cargo de professor de espanhol e fui atuar na educação básica no município de Plácido de Castro, onde tive minha primeira aluna com deficiência física no ensino médio, que era filha do diretor da escola na época. Ainda nesse período, meu sobrinho (que considero como filho) nasceu com deficiência intelectual, o que trouxe mais ainda necessidade de estudar sobre a área. Sendo assim, me propus a fazer minha primeira especialização em Educação Especial pelo Instituto de Ensino Superior do Acre (IESACRE).

Entretanto, meu ingresso oficial na área de Educação Especial foi somente em 2011, quando houve o primeiro processo seletivo para professor do AEE pelo município de Rio Branco. Após minha aprovação no certame, voltei para a capital do Acre, sendo convidado para ser professor formador na equipe de Educação Especial da SEME de Rio Branco, o que propiciou uma excelente experiência em minha trajetória profissional. Posteriormente, assumi o cargo de professor do AEE em escolas municipais e de mediador da aprendizagem de alunos com autismo, atuando em escola estadual. No início do ano de 2013, fui convidado pelo então secretário municipal de educação prof. Márcio Batista para gerenciar o Departamento de Educação Especial.

Enquanto gestor do referido departamento (atividade profissional que desenvolvi até o ano de 2020), tinha o intuito deixar como legado científico uma pesquisa com um panorama das principais políticas de inclusão educacional realizadas na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco.

Diante da possibilidade de realizar tal pesquisa em nível de mestrado acadêmico em educação, tentei por várias vezes ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC). Alcançada a aprovação, foi possível realizá-la na linha de Políticas e Gestão Educacional, haja vista que a inclusão de alunos público-alvo da educação especial é, por natureza, uma discussão política e de interesse social, que se estende

para além do âmbito educacional. Nas páginas seguintes, portanto, apresento de forma detalhada todo o trabalho de pesquisa realizado ao longo dos dois últimos anos.

1 INTRODUÇÃO

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa se voltou para a análise das políticas de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum da Rede Municipal de Ensino de Rio Branco. Ao abordar o tema da inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino rio-branquense, a investigação procurou evidenciar os avanços, dificuldades e limitações das políticas públicas para esse público nos últimos dez anos. Assim, o marco temporal delimitado para o estudo foram os anos de 2009 a 2020², por ser um período em que foi sancionado um grande quantitativo de leis no município para atender direitos historicamente negados e foi também um período em que foram realizadas diversas ações pedagógicas com foco na inclusão educacional desse público.

As políticas públicas de inclusão que buscam a inserção do aluno público-alvo da educação especial nas escolas municipais de Rio Branco têm sido gerenciadas pelo Departamento de Educação Especial da Secretária Municipal de Educação, que também é responsável pelo ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) aos alunos surdos e a relação destes com o ensino e a aprendizagem dentro e fora de sala de aula, por meio do Centro de Formação para Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Rio Branco (CAS/RBR), e por levar o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) aos lares das crianças com deficiência com difícil acesso e/ou que por limitações psicomotoras e doenças, não podem frequentar a escola comum, o ensino e aprendizagem que lhes são assegurados pela legislação educacional.

O serviço pedagógico em domicílio, previsto pelo poder público municipal de Rio Branco como garantia de direitos à aprendizagem, é assegurado pela Lei Municipal nº. 2.284/2018, em seu art. 2º, §1º:

Será garantido o Atendimento Pedagógico Domiciliar sempre que, em funções de condições específicas dos alunos por restrições clínicas e avaliadas pela equipe multiprofissional da Educação Especial, não for possível sua inserção nas classes comuns de ensino regular, observado o disposto na legislação específica (RIO BRANCO, 2018, não paginado).

² O período compreende o segundo mandato do Prefeito Raimundo Angelim, do Partido dos Trabalhadores (PT), que administrou a capital acreana no período de 2005-2012, tendo como sucessor o Prefeito Marcus Alexandre Médiçi Aguiar Viana da Silva, também do Partido dos Trabalhadores (PT), que governou de 1º de janeiro de 2013 a 6 de abril de 2018, renunciando ao cargo para disputar as eleições do governo do estado, sendo o cargo ocupado por sua vice Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza do Partido Socialista Brasileiro (PSB) com mandato até o final do ano de 2020.

A equipe multiprofissional mencionada no dispositivo legal consiste em um grupo de profissionais do Departamento de Educação Especial da SEME com formações diversas, sendo elas: educação, psicologia, pós-graduação em educação especial e áreas afins como psicopedagogia, neuro-psicopedagogia, educação inclusiva, tecnologia assistiva, altas habilidades, Libras, AEE, interpretação, entre outras.

Destacamos nesse âmbito também a Lei Municipal nº 2.127/2015 que criou os cargos específicos dos professores da Educação Especial: professor bilíngue, de Libras, mediador e do AEE, que têm a função didática, pedagógica e educacional de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas e complementando e/ou suplementando a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência articulando com a proposta pedagógica do ensino comum, na atuação do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Ministar o ensino de Libras – Língua Brasileira de Sinais ao aluno da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos em quaisquer atividades constantes dos planos de estudos da Unidade Escolar e da Secretaria Municipal de Educação e assessorar, dirigir, supervisionar, coordenar, orientar, planejar, avaliar as atividades inerentes ao ensino e a educação a cargo do Município, atuando na área de Libras [...]. Interpretar da língua portuguesa para língua de sinais ou vice-versa na sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como ensinar a língua de sinais e mediar situações pedagógicas e de comunicação que envolva as pessoas com surdez na escola, atuando com a Libras/Língua Portuguesa: bilíngue. Mediar interações sociais tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola, organizar a rotina e as atividades dos alunos através da comunicação, assim como mediar às ações relativas ao currículo e outras situações pertinentes ao aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA, TDAH, cegueira e deficiência intelectual na escola, comprovada a sua necessidade, atuando como Mediador (RIO BRANCO, 2015, p. 150).

Segundo Mantoan e Santos (2010), a partir do ano de 2007, as diretrizes do governo federal no âmbito da educação se consolidaram no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e no Plano de Ações Articuladas (PAR), ficando a cargo de cada município sua adesão, sendo responsabilidade da Secretaria Municipal ou órgão responsável, alinhar o planejamento existente no seu Plano Municipal de Educação a essas orientações nacionais.

Ainda no âmbito do PDE, foi instituído, em 2007, o “Programa Escola Acessível” por meio do Decreto nº 6.094/2007”, assegurando o direito de que os alunos compartilhem os espaços comuns de aprendizagem, tomando “como medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, concorrendo para a efetivação da meta de inclusão plena” das pessoas com deficiência.

O Município de Rio Branco tem 21 escolas contempladas pelo referido Programa, com saldo em conta desde 2016, na ordem de 8.000,00 a 18.000,00 reais por unidade para ser executada. Entretanto, conforme Nota Explicativa da Secretaria Municipal de Educação, por meio da Assessoria de Planejamento, Convênios e Contratos, e da Coordenação de Educação Especial (ANEXO A), “os recursos têm como parâmetros os intervalos de classe do número geral de alunos da escola, conforme registro do Censo Escolar, na ordem de R\$ 8.000,00 a R\$18.000,00 por unidade executora (UEX)”. A nota destaca ainda que, na última década, houve mudanças administrativas na esfera federal, ocorrendo a extinção da Secretaria de Educação Especial (Seesp), sendo seus programas e ações migrados para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que também foi extinta posteriormente gerando uma nova migração para a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), que atualmente é responsável pelo Programa Escola Acessível (RIO BRANCO, 2021).

Em seu trecho final, a referida nota explicativa pontua que as mudanças mencionadas trouxeram transtornos quanto ao planejamento das ações via escola, principalmente no que diz respeito ao acesso às plataformas disponibilizadas pelo MEC/FNDE, nesse caso, o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). A Assessoria de Planejamento, Convênios e Contratos destaca que “a instabilidade do sistema Simec, gerado por problemas técnicos oriundos das mudanças ou alterações ao longo dos anos”, acaba por influenciar “diretamente a parte digital/lógica dos sistemas, ocasionando bloqueio à plataforma, e restrição ao acesso das Escolas e da Secretaria” sem as devidas justificativas por parte do MEC (RIO BRANCO, 2021).

Outra questão que destacamos na execução das ações inclusivas em âmbito municipal diz respeito à necessidade de a formação continuada ser uma política pública e não somente uma mera rotina da secretaria de educação. Em se tratando de conhecimentos específicos da área de educação especial, torna-se ainda mais importante tal formação, pois se constitui em algo novo para os profissionais de apoio especializado à inclusão. Outro aspecto importante da proposta de educação inclusiva se refere ao planejamento e a avaliação, que não podem ser práticas isoladas das outras, ou seja, a rotina escolar precisa envolver tudo e todos para que o alunado possa ser incluído de fato e de direito.

Considerando a importância de uma escola comum inclusiva onde todos possam ter acesso igualitário e diferenciado, conforme suas especificidades e deficiências, a presente pesquisa focalizou as políticas públicas de inclusão educacional da Rede Municipal de Ensino

de Rio Branco com o intuito de abordar seu processo de produção e discutir as possibilidades e limites para sua efetivação no cotidiano escolar.

A relevância desta pesquisa na área das políticas públicas voltadas à Educação Especial está situada em sua possibilidade de realizar uma descrição analítica do processo de construção e execução dessas políticas na esfera municipal. Assim, tendo como lócus de pesquisa a Rede Municipal de Ensino do Município de Rio Branco, buscamos responder à seguinte questão: Como se configuram as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Rio Branco, entre os anos de 2009 e 2020, nos documentos oficiais e na percepção dos profissionais envolvidos?

O objetivo geral da pesquisa, articulado à tal questão norteadora, é analisar como se configuram as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Rio Branco, entre os anos de 2009 e 2020, nos documentos oficiais e na percepção dos profissionais envolvidos. Já os objetivos específicos são:

- Identificar as políticas públicas de inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial realizadas no âmbito da rede municipal de ensino da capital acreana;
- Examinar a legislação e os textos relativos à educação especial produzidos nos âmbitos federal, estadual (Acre) e municipal (Rio Branco);
- Compreender como os profissionais envolvidos no processo de inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial no município de Rio Branco percebem tal processo.

Nos últimos anos, a questão da inclusão tem adquirido maior espaço na literatura e na pesquisa educacional brasileira. Em relação às pesquisas locais, é importante registrar que quatro dissertações relacionadas ao tema foram produzidas no âmbito do PPGE/UFAC (LIMA, 2016; LIMA, 2018; SOUSA, 2018; SOUZA, 2018). Além dessas produções acadêmicas, também merece destaque a tese de doutorado de Gomes (2016), produzida no âmbito do PPGE da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em que a autora aborda o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Branco.

Tais pesquisas, em linhas gerais, buscaram realizar uma investigação mais aprofundada das ações em benefício do público-alvo da educação especial e refletir acerca das possibilidades existentes para que as políticas públicas educacionais inclusivas sejam de fato contempladas no lócus escolar.

É o caso desta pesquisa também, que mediante à investigação da produção e execução de políticas educacionais inclusivas no município de Rio Branco entre os anos de 2009 e 2020, pretende ampliar o debate acadêmico em torno do tema, bem como fomentar reflexões no âmbito da rede de ensino pesquisada acerca das concepções e práticas em relação à educação especial inclusiva, de modo a colaborar para que as ações voltadas a uma escola inclusiva tenham continuidade.

Em relação à metodologia, a presente investigação envolveu a reunião, sistematização e análise de documentos, os quais são considerados fontes primárias de análise (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174). Sendo assim, contemplamos a legislação vigente e os textos produzidos nos níveis federal, estadual (Acre) e municipal (Rio Branco) que tratam das políticas públicas para o aluno público-alvo da educação especial. Também efetuamos análise de relatórios de gestão, projetos de programas, instrução normativa estadual, Plano Municipal de Educação, leis e decretos municipais (quadro 11), dados do Censo Escolar, entre outros. Coletamos e analisamos ainda alguns dados referentes aos projetos, programas, profissionais, escolas, alunos, órgãos e instituições envolvidas nas ações das políticas públicas voltadas para o público-alvo da educação especial.

Na sequência, foi efetuada a coleta de dados junto aos sujeitos envolvidos com as políticas inclusivas no município por meio de questionário realizado com sete profissionais do Departamento de Educação Especial da SEME para identificar, em especial, suas percepções acerca das políticas públicas de inclusão educacional desenvolvidas no município.

O texto final da dissertação foi organizado em cinco seções. A primeira delas se inicia com a Introdução, onde expomos o objeto de pesquisa e seu problema, assim como os objetivos geral e específicos, o percurso metodológico que explicita as técnicas de coleta e análise dos dados.

Na segunda seção, intitulada “Educação Especial: incursão por contextos, fatos históricos e legislação”, procuramos mostrar como a questão da inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional tem sido tratada historicamente no Brasil. Também analisamos os principais movimentos históricos na luta por garantias legais no âmbito nacional e internacional para o público-alvo da educação especial, destacando principalmente a legislação educacional brasileira produzida a partir dos anos 1990.

Na sequência, temos a terceira seção, com análise de cunho documental, intitulada “As políticas de inclusão do público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco/Acre”. Nesta seção foram analisadas as leis e os documentos oficiais referentes às políticas de inclusão educacional promovidas no município de Rio Branco e são destacadas as

conjunturas e os ciclos históricos, políticos e sociais locais que foram determinantes para a criação e o desenvolvimento dessas políticas.

A quarta seção intitulada “Inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial em Rio Branco na ótica dos profissionais envolvidos” teve como foco a ótica dos profissionais diretamente envolvidos no processo de inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial no que diz respeito aos contextos de inclusão, aos avanços e retrocessos das políticas educacionais inclusivas, aos seus efeitos na vida dos alunos, entre outros.

Na última seção apresentamos as considerações finais acerca da pesquisa, seguida de suas referências, apêndices e anexos.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCURSÃO POR CONTEXTOS, FATOS HISTÓRICOS E LEGISLAÇÃO

Tendo como suporte às fontes bibliográficas e documentais, esta seção apresenta uma abordagem histórica da inclusão da pessoa com deficiência, procurando mostrar como a história da Educação Especial tem sido marcada por muitas lutas e grandes desafios. Para tanto, em um primeiro momento, apresentamos alguns apontamentos acerca do atendimento ofertado à pessoa com deficiência no Brasil, a partir de 1854, no Período Imperial. Na sequência, destacamos as principais leis e documentos oficiais voltados à Educação Especial produzidos no país nas últimas décadas.

2.1 O atendimento da pessoa com deficiência

A pessoa com deficiência sempre sofreu um intenso e significativo processo de exclusão social. A história delas, na maioria das vezes, “é constituída de maus tratos, superstições, exclusões e de atitudes segregadoras” (FIGUEIREDO, 2010, p. 25).

Nas sociedades da Antiguidade, em determinadas culturas, as pessoas com deficiência eram vistas como maldição dos deuses; em outras, eram mortas ou abandonadas por causa de suas deficiências e quando eram aceitas não tinham qualquer privilégio no seio social. Segundo Aranha (2005), todas essas situações aconteciam com bastante frequência e não representavam necessariamente um problema de natureza ética ou moral.

No período Medieval, as pessoas com deficiência eram vistas como uma punição divina ou um “castigo de Deus” para as famílias, sendo um legado das “maldições e pecados de seus ancestrais” e por isso deveriam viver em eterna penitência com suas “anomalias”. Nesse período, em razão da concepção cristã, tais pessoas não eram exterminadas, haja vista que eram consideradas criaturas de Deus. Entretanto, da mesma forma que na Antiguidade, algumas delas eram “utilizadas” como fonte de diversão, como bobos da corte, material de exposição, entre outras (ARANHA, 2005, p. 9).

Na Modernidade, segundo a autora, mesmo com os avanços científicos nas áreas das ciências da saúde e na área da educação, permaneceu o abandono e a falta de políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência. Alguns casos eram diagnosticados com processos clínicos grotescos e tratados com nomenclaturas pejorativas (como por exemplo, as pessoas com Síndrome de Down que eram chamadas de “mongoloides”), o que fazia piorar ou reduzir a condição dessas pessoas nas sociedades as quais pertenciam.

No Brasil, de acordo com Mazzotta (2011), as primeiras iniciativas direcionadas ao atendimento da pessoa com deficiência ocorreram durante o Período Imperial, quando foram fundados no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por determinação do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854 – atual Instituto Benjamin Constant (IBC) – e o Imperial Instituto de “Surdos-Mudos”, garantido pela Lei Imperial nº 939 de 26, de setembro de 1857 – atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Nesse período também foram criados na Bahia, em 1874, o Hospital Juliano Moreira, com foco na assistência médica das pessoas com deficiência intelectual e no Rio de Janeiro, em 1887, a Escola México para o atendimento das pessoas com deficiência física e intelectual (MAZZOTA, 2011). Tais iniciativas podem ser consideradas, em seu conjunto, como uma primeira política institucional para a pessoa com deficiência do país³ (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2005).

Conforme Jannuzzi (1992), com o surgimento da atuação médico-clínica para esse público no referido período da história da educação especial brasileira⁴, podem ser identificadas duas vertentes denominadas, respectivamente, de médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira, segundo a autora, era mais subordinada aos médicos, tanto na determinação do diagnóstico, como no âmbito das práticas escolares. Já a segunda não independia do médico, mas enfatizava os princípios psicológicos.

Mendes (2010, p. 95) afirma que “os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves”, surgindo assim os sanatórios psiquiátricos. A autora também pontua que em 1900, durante o 4º. Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, ocorrido no Rio de Janeiro, Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, que versava sobre a necessidade pedagógica das pessoas com deficiência.

A vertente da psicologia na educação teve maior atuação com os adeptos da “Escola Nova” no Brasil, entre eles Francisco Campos, de Minas Gerais, que deflagrou, na década de 1920, reformas estaduais trazendo profissionais da Europa para ministrar cursos para os

³ No cenário internacional, um marco importante do período foi o Congresso de Milão, realizado em 1880, momento no qual um grupo de pessoas, a maioria ouvintes, tomou a decisão de que a língua oral seria utilizada na educação e no ensino de surdos, substituindo a língua de sinais/gestuais. Conforme Fernandes e Moreira (2014), tal decisão impactou significativamente o modo de se compreender a surdez e as pessoas surdas, pois a marca do desvio foi instaurada sobre os corpos dos não-ouvintes. Desde então, partidários dessas ideias passaram a planejar e praticar a educação de estudantes surdos à revelia daquela defendida pelos educadores surdos e que têm como princípio pedagógico básico aprender com base na língua de sinais.

⁴ A maioria das instituições de educação especial do país está inserida no âmbito da reabilitação do público-alvo da educação especial, que é o âmbito que envolve a maior parte de seu financiamento. Sendo assim, essas instituições de educação especial têm exercido um papel de destaque na reabilitação desse público-alvo, ao construir convênios com o Sistema de Saúde e/ou obter recursos por meio das subvenções sociais.

professores. Com efeito, foi com a chegada ao país, em 1929, da psicóloga Helena Antipoff, que aconteceu maior influência no panorama nacional da educação especial:

Helena Antipoff (1892-1974) havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país (MENDES, 2010, p. 96).

Outro passo importante para a uma suposta “garantia de direitos” da pessoa com deficiência foi a criação da “Inspetoria Geral do Ensino Emendativo”, sem aumento de despesa, embasada no Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934:

Art. 2º. O Ensino Emendativo, dentro das técnicas que norteiam cada uma de suas modalidades, será ministrado em estabelecimentos federais padrões e em estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, sujeitos estes à fiscalização federal. Art. 3º Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa, o Ensino Emendativo inicialmente será ministrado nos seguintes estabelecimentos: a) Institutos para cegos; b) Institutos para surdos-mudos; c) Escolas de prevenção; d) Escolas de correção; e) Escolas reformatórias; f) Patronatos agrícolas (BRASIL, 1934).

De acordo com Jannuzzi (2004), o ensino emendativo no Brasil, posteriormente chamado de educação especial, tinha por objetivo a reabilitação dos alunos com deficiência mental, isto é, “consertar” o que era considerado errado neles para depois inseri-los nos ambientes sociais frequentados pelos demais alunos.

Nesse contexto, também foram fundados no Brasil o Instituto Pestalozzi, em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, foi criado o primeiro AEE às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, e, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Outro marco importante no âmbito das ações voltadas às pessoas com deficiência foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. A partir desse órgão, houve a sistematização da educação especial no país, com ingresso dos alunos com deficiência nas escolas e a formação de profissionais da área. Contudo, a educação especial nesse período ainda era vista como uma área separada dos sistemas de ensino, ou seja, em uma direção contrária à ideia de uma escola comum inclusiva que atendesse aos alunos de forma geral sem distinções de quaisquer naturezas.

Ainda no que diz respeito ao sentido clínico e/ou terapêutico atribuído à Educação Especial, Mazzotta (2011) destaca que tal perspectiva norteou diversas decisões e ações altamente centralizadas do MEC ao longo das décadas seguintes. De acordo com a autora, o texto da Portaria Interministerial nº 186/1978 caracterizou o atendimento educacional dos excepcionais como um processo que segue uma linha preventiva e corretiva.

Mazzotta (2011) tece críticas a essa atuação e pontua que enquanto o Conselho Federal de Educação entendia a Educação Especial em uma “linha de escolarização” e, portanto, relativa à educação escolar, o MEC, por sua vez, a interpretava como uma “linha de atendimento assistencial e terapêutico”.

Com base em estudo documental de textos legais, planos educacionais e documentos oficiais de âmbito federal, a autora identifica “a permanência das mesmas posições filosóficas e políticas, apresentadas sob formas diferentes pelos representantes dos mesmos grupos da sociedade civil”, afirmando que “sob discursos aparentemente diferentes permanece a mesma concepção de educação especial e sua clientela”. Também identifica que a procedência e formação profissional dos líderes da educação especial da esfera federal constituiu importante elemento para compreensão e explicação dos resultados obtidos, pois “entre tais líderes, não esteve nenhum professor especializado, mas sim psicólogos, em sua grande maioria, além de médicos e advogados”, com “exceções nas campanhas de educação de surdos e cegos do final da década de 1950” (MAZZOTTA, 2011, p. 212-213).

Para o autor também, a análise de dados estatísticos do MEC “esclarece importantes aspectos do atendimento educacional que vem sendo prestado sob o rótulo de educação especial”. Segundo ele, a análise dos dados de matrícula inicial dos anos 1974, 1981 e 1988 considerou à dependência administrativa dos estabelecimentos de ensino e a natureza dos mantenedores. Assim, “entre os anos de 1974 e 1981, houve manutenção dos índices de atendimento público e privado, com diferença média de 16,46% a favor do público”, ou seja, “o maior número de alunos foi atendido em escolas públicas, tanto em 1974 quanto em 1981”. Mesmo com predominância do ensino público, “em 1988, essa diferença diminuiu para 9,02%”, sendo o atendimento com maior quantitativo na esfera estadual (MAZZOTTA, 2011, p. 213-214). Mazzotta ainda registra que esse período foi caracterizado pela segregação, onde “em 1974 constata-se uma diferença de 23,27% a favor de atendimento segregado (61,63% em Instituições e 38,36% em Ensino Regular [ER])”.

Com base no Código de Educação de 1968 e no Plano de 1970-1974 (aprovado em 1969), Mazzotta (2011, p. 217) destaca que o Estado de São Paulo foi o primeiro que deixou clara sua opção pelo atendimento integrado no regime comum do ensino, mas não

desconsiderou o regime especial de ensino para os alunos que não puderem se beneficiar dos recursos integrados.

No início dos anos 1990, no entanto, o movimento em prol da educação inclusiva que visa a permanência de todos os alunos nas escolas, apoiados pelos docentes, família, comunidade e gestão escolar, iniciado na década anterior, ganhou amplitude e destaque no cenário educacional nacional e internacional (FIGUEIREDO, 2010). Também nesse período foram criados diversos conselhos, entre os quais os conselhos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência nas três esferas de governo, sendo que o da esfera federal foi denominado de Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE (Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999).

Uma das maiores defensoras da educação inclusiva e crítica das chamadas escolas especiais no Brasil é a professora Doutora Maria Teresa Mantoan, que iniciou sua carreira como professora de educação especial. Mantoan (1996, p. 17) defende a inclusão como forma de inovação da escola e, em suas palavras: “a inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar”.

Em outra publicação de sua autoria, Mantoan (2010) ressalta que a proposta de políticas públicas na perspectiva inclusiva “foi elaborada a partir do que emergiu das transformações propostas pela inclusão escolar nas escolas”. Apoiadas pelo discurso de Gramsci, Mantoan e Santos (2010, p. 41) afirmam que:

Quando o conceito ampliado de Estado prevalece, o entendimento de sociedade sobre política se altera, mostrando que todos devem conhecer e contribuir com as políticas públicas existentes, participando inclusive de sua elaboração. A abordagem interativa traz responsabilidade e a compreensão de que toda atividade humana é política, pois faz escolhas e elege prioridades.

Ao discutir a aceitação da sociedade no processo de inclusão com base nessas autoras, podemos considerar que a inclusão de fato acontece quando o aluno pertence à escola e não aos atendimentos especializados ou às escolas especializadas. Essa questão é essencial, porque pensar em inclusão escolar é pensar além da escola, é pensar na resignificação das políticas públicas inclusivas; é pensar na sociedade e nos preconceitos de raça, de religião e também de deficiência.

De acordo com Mantoan e Santos (2010, p. 26):

Em nossas escolas comuns, ainda impregnadas pelas orientações da Política de Educação Especial de 1994 e pelo conservadorismo do ensino formal, há muitos

limites a serem ultrapassados; caminha-se lentamente para uma concepção inclusiva de educação, devido às pressões corporativas, a falta de esclarecimento e de ousadia dos que atuam nas redes educacionais.

Importa destacar que, embora existam propostas educacionais de incluir a todos, as mudanças no âmbito da educação envolvem um processo lento e o preconceito e a falta de envolvimento de alguns profissionais podem continuar permeando as relações escolares. A escola pode perpetuar as relações de desigualdade, sem reconhecer a possibilidade de promover mudanças significativas no modo de vida das pessoas com deficiência. Para a pessoa com deficiência, esses preconceitos e o processo de rejeição criado pela sociedade têm um peso maior porque a formação de sua personalidade possui uma dependência direta na relação com os outros.

Vale assinalar também que frequentemente os termos **inclusão escolar** e **integração escolar** se entrelaçam nas práticas realizadas no cotidiano das escolas e nos discursos do fazer pedagógico. Conforme Carvalho (2019), no modelo de organização que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam se adaptar às exigências da escola, já no modelo da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos. Neste sentido, em sua concepção, a escola precisa se ressignificar com relação as suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando os espaços físicos e melhorando as condições de trabalho de todos que atuam na instituição educativa. Para a autora, a inclusão, entendida como inserção, é o nível mais elementar do acolhimento entre as pessoas.

Segundo Mantoan (1997, p. 176), “integração consiste num processo associativo afeto a união e coesão de pessoas, instituições ou grupos sociais, que pressupõe basicamente atitudes de cooperação que viabilizem a realização de interesses e objetivos comuns, bem como programas conjuntos e unificados”. Assim, no caso do aluno com deficiência, ele estaria dentro dos espaços educacionais sem apoio para sua participação plena no processo ensino-aprendizagem, ou seja, estaria supostamente apenas para “socializar” com as demais crianças. Ainda, conforme a autora:

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais (se existentes), grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência. Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos em 1969, quando questionaram as práticas sociais e escolares de segregação (MANTOAN, 2015, p. 26).

A confusão em relação ao conceito de inclusão e sua aplicabilidade prática ainda é algo bastante comum na educação e na sociedade. As ações de segregação, integração e exclusão, em alguns contextos sociais e mesmo na rotina escolar se fazem presentes de forma mesclada, assumindo um papel problemático nesses espaços.

Sassaki (2010), em sua proposta voltada à construção de uma sociedade para todos, escreve sobre as fases da educação especial nas práticas sociais:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. Evidentemente, essas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os segmentos populacionais. Ainda hoje vemos a exclusão e a segregação sendo praticadas em relação a diversos grupos sociais vulneráveis, em várias partes do Brasil assim como em praticamente todos os outros países. Mas também vemos a prática da tradicional integração dando lugar, gradativamente, à da inclusão (SASSAKI, 2010, p. 16).

O autor reconhece as mudanças históricas na desigualdade e na implantação da educação especial, evidenciando uma reestruturação na cultura, nas práticas educativas e nas políticas em direção a uma educação de qualidade para todos e que responda à diversidade de alunos presente nas escolas. Em sua concepção, a educação inclusiva como acontece, dentro da escola comum tem inúmeras vantagens para o aluno com deficiência uma vez que ele está inserido num ambiente com indivíduos que poderão auxiliá-lo na condução da aprendizagem.

Apesar do avanço gradativo em direção à inclusão educacional apontado pelo autor, são comuns os relatos de alunos público-alvo da educação especial circulando nos diferentes espaços das escolas brasileiras sem qualquer intervenção pedagógica, enquanto seus colegas estão dentro da sala de aula estudando.

De acordo com Sassaki (2010), e considerando também as experiências vividas em nossa atuação como profissional da educação especial, observamos que mesmo quando os alunos são inseridos na sala de aula, eles tendem a ser isolados e colocados para brincar com algum apetrecho sem qualquer objetivo pedagógico e sem nenhum vínculo com o conteúdo proposto para a turma da qual faz parte.

É possível observar ainda relatos de alunos chegando quase na hora do intervalo, trazidos por seus familiares para usufruir da merenda escolar e apenas socializar com os colegas. Também há casos em que o tempo escolar é dividido com o AEE ou terapias, sendo infringido seu direito de cumprir o mesmo tempo escolar que os demais alunos.

Com efeito, compartilhando das ideias dos estudiosos que defendem a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum, consideramos que tais situações precisam ser reduzidas e/ou eliminadas ao longo do tempo e que a inclusão educacional se torne a cada dia uma realidade concreta para esse público que foi excluído e penalizado no decorrer da história.

Para Mantoan (2015, p. 78), a postura inclusiva de um professor não busca “eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula”. Tal profissional, segundo ela, “precisa estar atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as”. Sobre a formação desse profissional, a autora pontua que:

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo (MANTOAN, 2015, p. 79, grifo nosso).

A autora considera que a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva requer uma maior atenção tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada:

Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, de outro não se pode descuidar da realização dessa formação. É preciso estar atento ao modo como os professores aprendem ao aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos, e também ao modo como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais suscitados pelo ensino inclusivo (MANTOAN, 2015, p. 80).

Almeida (2001), por sua vez, reforça a importância de se repensar alguns equívocos cometidos na formação dos professores para a educação inclusiva. Segundo ele:

Se faz necessário desconstruir algumas concepções, tais como a ideia de que a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-la com experts ou com especialistas em Educação Especial; a ideia de que só turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, como se todos os alunos assimilassem da mesma forma e numa mesma proporção o que lhes foi repassado; e, finalmente, a ideia de que o domínio da teoria precede a prática (visão precedente de formação) como se a formação a priori, sem conhecer o aluno concreto e real, assegurasse ao professor facilidades para o trabalho. É preciso entender que, apesar

de importantes, não há cursos suficientes que deem conta da diversidade humana, e que, em se tratando de inclusão escolar, o aluno deve sempre causar impacto, pois, assim, somos estimulados a refletir sobre a nossa prática, questionando-a, a repensar os nossos valores e as nossas atitudes e a trocar experiências com os nossos colegas compartilhando frustrações e esperanças (ALMEIDA, 2001, p. 65-66).

Ainda acerca desse assunto, Silva (2012) argumenta que embora a prática efetiva e bem-sucedida com foco na inclusão escolar dependa de muitos fatores, não se pode esquecer que os profissionais da área são parte de todo o processo e, com uma atuação responsável, competente e comprometida com as ideias de uma escola democrática, é possível, sim, fazer a diferença.

No que se refere às políticas de formação dos profissionais para atuarem na educação especial, Mantoan e Santos (2010), pontuam que “os professores conhecem muito superficialmente o que os aguardam na escola logo que se formam”. Para elas:

Muito poderia ser evitado se os professores tivessem uma formação direcionada para o estudo dos problemas dos alunos e para a investigação de suas causas; se pudessem vivenciar espaços escolares em projetos colaborativos de aprendizagem, nos quais aspectos práticos e teóricos se entrelaçam na construção dos conhecimentos pedagógicos (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 18).

Ao discutir as políticas de formação continuada de professores, especificamente, Amaral (2017), assinala que tais políticas:

[...] não podem ser planejadas aos olhos dos especialistas técnicos ou possuidores de “notório saber” contratados pelos sistemas de ensino. Há ainda, um aspecto a ser definitivamente considerado pelas atuais políticas de formação continuada de professores numa perspectiva da educação inclusiva: a provisão salarial e as condições de trabalho deste/a professor/a na escola básica regular. Não haverá uma educação inclusiva de qualidade sem dar condições estruturais à escola pública brasileira. [...] As políticas de formação continuada no Brasil precisam ser resignificadas para enfrentar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas de educação básica com responsabilidade. O processo é lento e impescinde do apoio consistente dos sistemas de ensino no suporte físico, financeiro e pedagógico às equipes escolares, principalmente, um apoio substancial ao trabalho do docente da educação básica (AMARAL, 2017, p. 136).

De fato, viver a práxis no processo de formação inicial em instituições educacionais e em contextos diferentes de aprendizagem parece ser a melhor forma de se aproximar de uma formação global para atuar com o público-alvo da educação especial. Assim, seria fundamental que já nos primeiros anos de formação, os profissionais da educação tivessem a oportunidade de investigar e intervir na realidade escolar, tal como ela se configura.

A formação continuada, por sua vez, precisa estar entrelaçada com a formação inicial e vice-versa, pois as duas propostas têm um único objetivo que é o ensino e a aprendizagem dos

alunos. Dessa forma, os sistemas de ensino deveriam assegurar as ações pedagógicas e de formação para que os professores possam exercer suas funções com maior qualidade.

Na Lei nº 13.005/2014, que aprova o novo Plano Nacional de Educação (PNE) a ser desenvolvido entre 2014 e 2024, no que se refere à formação continuada de professores, percebemos que há certa articulação entre a qualidade da formação de professores e a melhoria da qualidade da educação no país. Tal articulação fica clara quando observamos a Meta 16 do PNE:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A referida lei apresenta ainda como estratégias para realização da Meta 16:

- 16.1) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- 16.2) Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
- 16.3) Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;
- 16.4) Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;
- 16.5) Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;
- 16.6) Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL, 2014).

Com efeito, apesar do disposto no PNE, o Brasil tem muito ainda a avançar em relação à formação para a educação especial inclusiva, tanto nos cursos de formação inicial de professores (nas diferentes licenciaturas), quanto nos cursos de formação continuada. No caso da formação continuada especificamente, tais avanços pressupõem maiores investimentos por parte da União e a revisão na distribuição das responsabilidades educacionais entre as esferas administrativas.

Na distribuição das responsabilidades educacionais na Constituição em vigor, definida em seu artigo 211, a União não assume constitucionalmente a responsabilidade pela oferta da Educação Básica devendo exercer “função redistributiva e supletiva” junto às demais esferas administrativas (municípios, estados e Distrito Federal), que são as responsáveis por esse nível de educação. Tal disposição produz reflexos na formação continuada de professores, que na maioria das vezes acaba por ser promovida no âmbito das próprias redes municipais e estaduais de ensino e de forma bastante precária em razão da escassez de recursos⁵.

Há também alguns programas realizados pelo MEC com foco na formação para a Educação Especial, como é o caso do Programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade”. Com efeito, ao realizar uma análise documental desse programa, que é voltado ao aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado e de grande alcance nacional, Borowsky (2010) identificou a permanência do modelo médico-pedagógico e psicopedagógico como base da formação e a ausência da articulação entre o AEE e a classe comum.

Segundo a autora, a centralidade na formação de professores para a educação especial tende a ser colocada no professor do AEE e apresenta como ponto central de formação as técnicas e recursos especializados e as ações referentes à articulação com a classe comum que são atreladas ao repasse desses recursos e técnicas e não à discussão pedagógica.

Geralmente, o problema tem início a partir da estruturação da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, que segue com as propostas de formação continuada geralmente ministradas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, que tendem a desvincular a formação continuada da realidade escolar.

A formação continuada e em serviço precisa contemplar as especificidades de cada situação educacional e de cada unidade educativa e ser um espaço de compartilhamento das experiências adquiridas pelos profissionais, ou seja, ser um momento constante de troca dos saberes, experiências e ajuda mútua nas práticas pedagógicas e ações de formação dos educandos. Nesse contexto, os novos professores têm condições de aprender com os mais experientes, que também usufruem, por sua vez, do conhecimento dos novos colegas sobre recentes práticas pedagógicas para melhorarem seu trabalho docente.

⁵ Um problema decorrente dessa situação diz respeito à finalidade que envolve as formações, a qual tende a se voltar para a melhoria da pontuação na atribuição de aulas ou para a obtenção de um pequeno aumento no salário e não para uma mudança efetiva da realidade das práticas docentes. Ademais, ao tornarem obrigatórios os cursos de formação continuada, algumas redes de ensino fazem com que seus professores tenham que lidar de forma “forçada” com a inclusão.

2.2 A Educação Especial na legislação brasileira

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/1961, de certa maneira, já fazia menção à educação especial ao apontar direitos dos “excepcionais” à educação. Entretanto, não previa uma educação para esse público com recursos financeiros e apoio técnico para as instituições públicas de ensino. Esse aspecto é evidenciado nos artigos 88 e 89, nos quais existe um direcionamento do atendimento dos alunos com deficiência à iniciativa privada com bolsas de estudo:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

A este respeito, Mendes (2010, p. 99) pontua que:

Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, por exemplo, havia 16 instituições apaeanas e foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1963. Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país. Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade.

Na sequência, a primeira LDB foi alterada pela Lei nº 5.692/1971, definindo no Art. 9º. o “tratamento especial” para os alunos com deficiência física, mental “que se encontram com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Com efeito, sem uma organização educacional do sistema pautada nas especificidades de cada indivíduo, houve o reforço da exclusão desses alunos e o seu direcionamento para espaços onde funcionavam classes e escolas especiais.

Para Mendes (2010), a “omissão do setor da educação pública” gerou uma lacuna no processo de inclusão educacional para as pessoas com deficiência e oportunizou a criação de

instituições para atender essa clientela, inclusive com apoio financeiro do governo federal. Ademais, a criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (Simpas), no ano de 1976, e seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), segundo Mendes (2010, p. 101), “reuniu e centralizou as várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo entre elas a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas”. A LBA definia quem iria ser atendido, portanto, exercia mais poder na definição da política de educação especial que o próprio MEC, com isso, o resultado foi a predominância da política com foco na assistência social em detrimento da política educacional, situação que foi se alongando até meados dos anos 90 quando esse órgão foi extinto (MENDES, 2010, p. 102).

Anos mais tarde, na Constituição Federal de 1988, foi assegurado o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência. Conforme o artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Vale destacar que tanto no texto constitucional, quanto em textos legais posteriores, o termo adotado é o “preferencialmente” e não o “obrigatoriamente”. Essa redação traz implicações para a inclusão educacional do público-alvo da educação especial na escola comum, pois a coloca como algo “preferível” e não “obrigatório”, abrindo caminhos para outras formas de atendimento desse público.

Além disso, o inciso XIV do Art. 24, definiu que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência”, e o Art. 227, § 2º, previu a necessidade de um campo normativo para dispor “sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988).

Outra lei brasileira que faz menção ao público-alvo da educação especial é a Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Resultado direto da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança de 1989, que representou um grande avanço de perspectiva para a educação de crianças e adolescentes com deficiência, o ECA dispõe em seu artigo 11 (§ 1º) que a criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação. Ademais, o artigo 54 do Estatuto estabelece que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, entre outros aspectos, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nos anos 1990 ainda, houve importantes movimentos internacionais para as discussões, reflexões e implementação da política da educação inclusiva, como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, que culminou com a Declaração de Salamanca no ano de 1994, na qual os países se comprometeram em instituir uma educação para atender a todos, independentemente de suas necessidades específicas.

A esse respeito, Fagliari (2012, p. 19) pontua que:

[...] caracterizada pelo discurso da educação para todos. As políticas educacionais passaram a se referenciar pelo conceito de inclusão e com relação à educação especial acentuaram-se as críticas aos modelos de atendimentos segregados ou pautados em uma perspectiva integracionista.

A Declaração de Salamanca (1994), ao tratar de perspectivas comunitárias e parceria com as famílias, discorre que:

56. A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm testemunhado progresso na equalização de oportunidades educacionais para crianças portadoras de deficiência sugere uma série de lições úteis. *Parceria com os Pais.*

57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas onde a tradição de escolarização seja pouca.

58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível,

ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças (DECLARAÇÃO, 1994, p. 13-14, grifo nosso).

A ótica de que a escola deve se adequar para receber todos os educandos e que a inclusão propõe trabalhar na convivência e relação mútua é destaque no texto da Declaração de Salamanca (1994). Ademais, tal Declaração afirma que na escola inclusiva “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” e que “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa”. O documento ainda menciona que o currículo deve ser o mesmo, mas que os educandos com deficiência devem ter apoio instrucional adicional, em lugar de terem um currículo diferente.

Importa destacar também a publicação do Decreto nº 3.298/1999, que define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, o dispositivo legal enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino comum; educação do aluno com deficiência sendo iniciada na educação infantil, a partir de zero ano; e a educação especial com equipe multiprofissional especializada com foco nas orientações pedagógicas individualizadas.

Em relação à transversalidade na educação, Mantoan e Santos (2010, p. 17) afirmam que existem “outras maneiras de se reorganizarem os currículos, integrando conhecimentos. Uma dessas maneiras é o ensino não disciplinar, que implica a noção de transversalidade na educação”. Com base em Gallo (2008), as autoras explicam que a relação transversal foi desenvolvida por Félix Guattari ao tratar das relações entre pacientes e terapeutas para substituir a “relação de transferências” de Freud, que é hierárquica e unitária. Tal conceito foi estendido para o campo do conhecimento e tem a ver com “saberes transversais”, ou seja, que “atravessam diferentes campos do conhecimento, sem identificar-se necessariamente com apenas um deles” (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 17).

Dessa forma, a contextualização e o resgate da memória dos acontecimentos, origens, significações e consequências, permitindo que o aluno público-alvo da educação especial possa adquirir conhecimento de mundo e fazer leituras da realidade, mesclando os diferentes campos do conhecimento são ações que se aproximam da prática da transversalidade.

Ainda sobre a questão da transversalidade e a formação dos profissionais para atuarem na educação especial, em sua Tese de Doutorado intitulada “Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos”, Pereira (2016) adverte que:

A formação permanente dos docentes, ora ofertada nos cursos técnicos, subsequentes e de graduação, é fragmentada em se tratando de transversalidade para a implementação de processos inclusivos. Tal fragmentação implica diretamente nas práticas pedagógicas dos docentes que atendem a estudantes com deficiência, pois a falta da transversalidade não permite a construção de um currículo plural que atenda às diferenças (PEREIRA, 2016, p. 101, grifo nosso).

No que diz respeito à complementaridade, Mantoan (2015) ressalta que, ancorada na ideia de algo complementar, a educação especial deixa de ser compreendida como substituta do ensino comum e passa a ser concebida como uma educação voltada ao complemento e apoio do ensino comum na formação dos estudantes. Assim, segundo a autora, o sentido complementar da educação especial possibilita o rompimento com um sistema paralelo de ensino que as crianças, até mesmo sem deficiência, frequentavam para ter uma educação substitutiva.

O Art. 24, do Decreto nº 3.298/1999, menciona ainda outros aspectos importantes:

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo. § 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência. § 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios. § 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano. § 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas. § 5º Quando da

construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) relativas à acessibilidade (BRASIL, 1999, não paginado, grifo nosso).

Anos mais tarde, impulsionada por vários movimentos sociais internacionais e nacionais, como a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, de 2006, que contou com a participação de 192 países, ratificada no Brasil pelos Decretos Legislativo nº 186/2008, e Decreto Executivo nº 6.949/2009, a educação especial brasileira foi reestruturada com mudanças de cunho pedagógico e estrutural de apoio à inclusão. Um importante artigo desse documento, no tocante à igualdade e não-discriminação, é o Art. 5º que assegura que:

1. Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei. 2. Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo. 3. A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida. 4. Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias (BRASIL, 2006, não paginado).

Maior (2010), que na época era Secretária Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, ao relatar a saga da ratificação da Convenção, afirmou que o documento se tornou o primeiro tratado de direitos humanos constitucional no Brasil, com o objetivo de esclarecer melhor o discurso e as orientações aos sistemas educacionais em apoio à política de inclusão.

No documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, o Brasil buscou avançar em relação à efetivação dos direitos de todos à educação, com base na proposta de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Dessa forma, trouxe para a discussão uma concepção de educação inclusiva voltada para o rompimento “com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2010, p. 7).

Ademais, o documento trouxe como objetivo o acesso e a participação do público-alvo da educação especial no sistema de ensino, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, o atendimento educacional especializado, a

continuidade da escolarização dos níveis mais elevados de ensino, a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para inclusão escolar, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade urbanística arquitetônica nos mobiliários e equipamentos e nos transportes, na comunicação e informação, na articulação entre os setores e na implementação das políticas públicas. Embora tenha direcionamento na questão escolar, o referido documento apresentou um olhar para a sociedade como um todo, inclusive questionando o papel que essa sociedade tem no sentido de se tornar mais inclusiva.

A partir da proposta para a educação especial na perspectiva inclusiva, foram publicados textos legais orientadores e balizadores para o direcionamento do serviço oferecido pela educação especial. Assim, conforme o Art. 2º da Resolução do CNE/CEB nº 4/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, o AEE sendo um serviço dessa modalidade educacional tem como “função complementar ou suplementar”, no que tange 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”. Porém, a interpretação e organização desse serviço pode acontecer em formatos e orientações diferentes (BRASIL, 2009).

Com base nas formulações de Mantoan e Santos (2010), podemos afirmar que a função complementar do AEE consiste no atendimento voltado à superação de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, de forma a promover a acessibilidade curricular dos estudantes com deficiência. Já a função suplementar consiste no atendimento voltado aos alunos com altas habilidades ou superdotação de modo que potencializem suas habilidades e prossigam seus estudos nas áreas de interesse.

Com efeito, buscando o rompimento com uma história escolar paralela de diferenciação curricular para o aluno público-alvo da educação, parece fundamental a compreensão do AEE como um serviço diretamente vinculado ao trabalho pedagógico da sala de aula para a promoção do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Antunes (2008, p. 56), “A diferenciação curricular remete-nos a um atendimento cuja base se encontra no enfoque deficitário – no qual os problemas estão centrados exclusivamente nos sujeitos”. Para a autora, o fato de o aluno público-alvo da educação especial estar no mesmo espaço dos demais estudantes deve significar a possibilidade de compartilhar e participar da elaboração do conhecimento sistematizado, não se justificando um currículo à parte previsto para ele, sem qualquer relação com o currículo geral.

A Resolução também define, em seu artigo 4º, o público-alvo do AEE, a formação e atribuições de seus profissionais da seguinte forma:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, não paginado).

Essa definição em relação ao público-alvo do AEE, no entanto, nos leva a pensar em outros segmentos não contemplados, como alunos com transtornos funcionais (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, entre outros) e com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

O Art. 5º da referida Resolução dispõe que o AEE seja “realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”, ou seja, abre a possibilidade de os alunos público-alvo terem seus direitos garantidos tanto no ensino comum, quanto de frequentar o AEE sem prejuízos.

Em relação às ações da educação especial dentro da escola, com foco na organização do AEE, o Art. 10 da Resolução do CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. 2 Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (BRASIL, 2009, não paginado).

No que se refere à formação dos profissionais, a Resolução, em seu Art. 12, dispõe 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”. Assim, estaria em desacordo com a legalidade a existência de profissionais atuando na área sem a devida formação inicial e formações específicas para garantir ao aluno com deficiência um trabalho de qualidade e especializado.

Com o disposto na Resolução do CNE/CEB nº 4/2009, é possível observar que a realização do AEE não é algo simples e requer muito esforço dos sistemas de ensino para sua viabilização, com transformações significativas em toda a organização política, pedagógica e administrativa das escolas. Ademais, é necessário todo um apoio técnico e financeiro por parte da União para o financiamento dos serviços oferecidos.

O Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, em seu Art. 2º, menciona que o AEE, como serviço da educação especial, abrange um conjunto de atividades pedagógicas e recursos de acessibilidade voltados para o atendimento de seu público-alvo e além de integrar a proposta pedagógica da escola, envolve a participação da família na vida acadêmica:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. § 2º 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, não paginado).

O Art. 5º do referido Decreto faz menção à responsabilidade técnica e financeira da União em termos de apoio:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar

a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular [...] § 2º *O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações: I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - implantação de salas de recursos multifuncionais; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.* § 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. § 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo [...] (BRASIL, 2011, não paginado, grifo nosso).

Conforme mencionado na seção 2, a política de formação dos profissionais constitui um importante eixo da educação especial na perspectiva inclusiva e para a efetiva realização do AEE. Neste sentido, a formação dos profissionais precisa ser prioridade e envolver ações que tenham a devida continuidade por parte do MEC.

Na sequência, em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, que reafirma em nível nacional a necessidade da existência de profissionais específicos para atender o público-alvo da educação especial. Outro aspecto importante dessa lei é que o grupo específico com Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ser considerado “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, sendo assegurado à pessoa com TEA ser incluída nas classes comuns de ensino regular, em casos de comprovada necessidade, o direito a acompanhante especializado⁶.

Essa lei também emprega o novo termo “Transtorno do Espectro Autista”, sendo uma fusão dos termos anteriores do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais que passou a considerar que o transtorno autista, o transtorno de Asperger, ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, devem receber o diagnóstico de TEA.

⁶ Também são incluídas com o mesmo direito a acompanhante especializado pessoas com outras deficiências, conforme descrito no § 2º do Art. 4º do Decreto nº 8.368/2014, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: “[...] a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar” (BRASIL, 2014, não paginado).

Na Lei nº 2.796/2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, em seu Art. 59, estabelece que para atuar com o público-alvo da educação especial os professores devem ter “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Com efeito, podem haver entendimentos diferentes dos termos “especialização e especializado”, uma vez que fica a cargo dos estados e municípios interpretarem esses termos e criarem seus cargos de profissionais da educação especial com nível médio ou superior especializados ou especialistas.

Ao que nos parece, há um certo descompasso na realização das políticas públicas educacionais para o público-alvo da educação especial. Tais políticas são idealizadas e iniciadas nas escolas, mas como acabam ficando a cargo dos municípios que não contam com o devido apoio técnico e financeiro da União, tendem a ser marcadas pelo fracasso. Assim, abrem espaço para novas propostas, que produzem rupturas no trabalho educacional realizado e trazem grandes prejuízos para o público-alvo da educação especial.

O avanço na qualidade do ensino comum, com o devido amparo legal e a ampliação das discussões em torno de princípios e conceitos educacionais que validam a educação para todos é algo fundamental, pois tornaria a inclusão escolar uma consequência mais assertiva. Esse ensino de qualidade pode ser definido como o resultado do envolvimento na construção das propostas e ações para a educação por parte do poder público e de toda a comunidade escolar: professores, coordenadores pedagógicos e administrativos, assistentes escolares, profissionais de apoio especializado, pais e gestores.

Mantoan (2015, p. 66) afirma que uma escola “distingue-se por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária” quando consegue, de forma democrática e coletiva, “aproximar os alunos entre si; tratar disciplinas como meios para conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam”, além de ter como parceiros na construção e cumprimento do Projeto Político-Pedagógico as famílias e todas as pessoas envolvidas com a escola. O ensino de qualidade é considerado por Mantoan e Santos (2010) como:

[...] um ensino construído pela equipe de professores, gestores e pais, diante das peculiaridades dos seus alunos e do meio sociocultural em que a escola se insere e baseado em um projeto pedagógico definido para melhor desenvolver uma proposta educacional eleita por todos. Provém de um acordo coletivo, mas que reflete a singularidade do grupo que o produziu. Não confundir ensino de qualidade com o que é ministrado em “escolas padrão”, eleitas como as que melhor conseguem expressar um ideal pedagógico inquestionável,

medido e definido objetivamente, e que compõem um modelo a ser seguido e aplicado em qualquer contexto escolar (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 9).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) foi outra importante conquista para o público-alvo da educação especial e para a sociedade brasileira de forma geral, reafirmando o compromisso ético e humano com a pessoa com deficiência, e instituindo todos seus direitos, seja na saúde, educação, assistência social ou em outras áreas.

O referido documento, conhecido como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conceitua a pessoa com deficiência da seguinte forma:

Art. 2º 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, não paginado).

O Art. 4º dispõe que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sem sofrer nenhuma espécie de discriminação, e inclui a recusa de adaptações razoáveis e o não fornecimento de tecnologias assistivas como discriminação:

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, não paginado).

O aluno com deficiência precisa ser incluído com igualdade de condições, assegurado como bem jurídico, sendo estabelecido, no Art. 8º como dever do Estado, da sociedade e da família, assegurar à pessoa com deficiência a educação.

Além do dever de assegurar a educação à pessoa com deficiência, o Art. 27 dispõe que o “sistema educacional deve incluí-los em todos os níveis e aprendizado ao longo da sua vida”, garantindo a promoção da valorização do aluno com deficiência. E o Art. 28 estabelece como responsabilidade do poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015, não paginado).

Ainda no Estatuto, em seus artigos 34 e 37, é assegurado à pessoa com deficiência o direito ao trabalho, devendo ser contratada em igualdade de oportunidades e o trabalho em

ambiente acessível com a utilização de recursos de tecnologia assistiva, adaptações razoáveis e com condições justas e favoráveis, sem exigência de aptidão plena:

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. § 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos. § 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor. § 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena. § 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados. § 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação [...].

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho (BRASIL, 2015, não paginado).

Vale destacar também que, de acordo com o Art. 40 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a educação especial integra a Educação Básica, perpassando todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo o AEE aos alunos que necessitam de apoio especializado, bem como uma estrutura de ações de formação e financiamento para a inserção, acessibilidade e permanência desse público-alvo na escola comum e na vida social.

No que diz respeito à acessibilidade, o Estatuto dispõe que:

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade. § 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral. § 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável. § 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado. § 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas

voltados para o desenho universal. § 5º Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal (BRASIL, 2015, não paginado).

Diante do exposto, observamos que do ponto de vista da legislação e das propostas formuladas em âmbito federal, principalmente a partir dos anos 1990, a inclusão se apresenta como uma proposta igualitária, inovadora e de qualidade, fundamentada na educação inclusiva, e pautada no respeito à diversidade humana para uma sociedade com a participação de todos de forma mais justa e democrática⁷.

Com efeito, para a reflexão em torno das leis e documentos oficiais apresentados ao longo desta seção, são interessantes as considerações de autores como Fagliari (2012), que pontua que a formulação e implementação de políticas públicas leva a um complexo processo de reflexões e decisões, onde se entrelaçam opiniões e a atuação de diversos atores, ocorrendo “negociações e barganhas” em um “contexto desconhecido”. Tais atores, em sua concepção, são guiados por uma “liberdade circunscrita” e, ainda, os agentes formuladores raramente são os implementadores dessas políticas. Conforme a autora:

A implementação perfeita inexiste, pois para que isto ocorresse seria necessário decisores e atores perfeitos e obedientes, bem como uma realidade previsível. Mas, a realidade concreta é “atravessada” pelo corpo do Estado que historicamente herdou leis, burocracias, agências estatais e a visão dos diversos agentes. Nessa perspectiva, a boa implementação é a possível para um dado momento histórico. Pode-se dizer que, política pública é artesanato, posto que se constrói e se constitui em meio às dinâmicas políticas (FAGLIARI, 2012, p. 60).

Para Mantoan e Santos (2010), a participação de todos na implementação das políticas públicas é necessária, mas também direito e dever de todos os cidadãos de modo a conhecer e contribuir com o processo. As autoras ressaltam que as políticas públicas educacionais devem

⁷ Com efeito, cumpre mencionar que, no dia 30 de setembro de 2020, foi publicado o Decreto 10.502, o qual pretendia instituir a denominada Nova Política Nacional de Educação Especial. Assinado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, o documento previa a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em classes e instituições especializadas, sendo considerado um retrocesso na luta das pessoas com deficiência pela inclusão educacional. Ao definir que estudantes com deficiência sejam avaliados e que essa avaliação determine se eles devem ou não estar na escola comum, o referido Decreto desconsiderava importantes conquistas nacionais para a pessoa com deficiência e contradizia a Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 208 estabelece como dever do Estado a educação, se efetivando mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino” e a LDB nº 9394/1996 que em seu artigo 4º garante o AEE de forma gratuita aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Depois de vários protestos da sociedade civil organizada e de diversas instituições de ensino, bem como do julgamento da Ação de Inconstitucionalidade apresentada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli suspendeu a eficácia do referido decreto.

ser discutidas no coletivo da escola para que as suas possibilidades sejam identificadas e avaliadas continuamente:

Ao conhecer e discutir as políticas, o gestor, o professor de sala de aula comum e especialistas, coordenadores e pais entram em contato com inovações, como o AEE e com sua disponibilização nas redes de ensino. Para garantir que todos os alunos sejam bem-vindos à escola e que as políticas educacionais estejam presentes, a equipe escolar não pode se isolar, fazendo de sua sala de aula um mundo à parte (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 41).

Baptista (2019, p. 16), por sua vez, discorre que as mudanças na legislação foram substanciais, mas têm ocorrido insistentes interpretações divergentes que integram a complexidade do processo político. Segundo ele, é preciso atentar para os efeitos e para os riscos dessas interpretações de modo que se continue a luta pelo direito de todos à educação.

Dupin e Silva (2020) destacam a necessidade de todos da comunidade escolar estarem preparados para o processo de inclusão, não somente os professores. Também afirmam que não adianta a existência de leis, se não houver seu cumprimento:

Para receber a pessoa com deficiência, a escola como um todo deve se preparar. De nada adianta a lei se esta não for cumprida. As escolas devem preparar sua estrutura física, seu pessoal (não somente os professores), planos de ensino e atividades previstas, e disponibilizar todos os recursos que este aluno pode necessitar, lembrando que esta escola deve ser inclusiva, oferecendo à pessoa com deficiência as mesmas oportunidades de aprendizagem e convívio que um aluno sem deficiência (DUPIN; SILVA, 2020, p. 70).

Conforme Dupin e Silva (2020), a existência de leis que amparem as pessoas com deficiência é importante para que esse público possa requerer e fazer valer seus direitos, mas consideram que as escolas ainda estão em processo de preparação para receber os alunos com deficiência e oferecer um serviço adequado:

Sabemos que nem todas as escolas estão preparadas para receber e oferecer o atendimento educacional necessário para todos os alunos, independente das suas características, *por não ter profissionais especializados, recursos e acessibilidade arquitetônica*. Sabe-se que há muito o que ser conquistado, mas a existência de leis favorece para que essas conquistas sejam requeridas. Esta é uma mudança que ocorrerá aos poucos (DUPIN; SILVA, 2020, p. 76, grifos nossos).

Assim, diante do exposto, é possível afirmar que as discussões sobre a escola comum inclusiva foram incorporadas, de certa maneira, pela legislação brasileira com o intuito de fomentar políticas públicas a todos os alunos, para sua inserção social e pedagógica no contexto escolar. Resta investigar e discutir sobre como tal inserção vem ocorrendo nos sistemas de ensino e nas escolas. É justamente esse o propósito das próximas seções do presente estudo.

Com efeito, antes disso, com o intuito de oferecer um panorama aos leitores e às leitoras da presente pesquisa, os quadros a seguir apresentam uma relação de documentos importantes que fundamentaram e/ou fundamentam, respectivamente, as políticas educacionais para o público-alvo da educação especial em âmbito internacional e nacional.

Quadro 1 – Documentos que fundamentam as políticas educacionais para o público-alvo da educação especial em âmbito internacional

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIAS/LINK DE ACESSO
Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)	Constituído por 10 artigos, este documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre a Educação para todos que ocorreu no período de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia, tendo como prioridade satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Participaram dessa Conferência cerca de 150 países signatários.	Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf . Acesso em: 17 set. 2021.
Declaração de Salamanca (1994)	Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf . Acesso em: 17 set. 2021.
Convenção de Guatemala (1999)	Realizada em 26 de maio de 1999 na Guatemala, essa Convenção Interamericana é um instrumento que visa a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência.	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf . Acesso em: 17 de set. 2021.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)	Assinada em Nova York, no dia 30 de março de 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Ao todo participaram dessa Convenção Internacional 192 países, com objetivo de “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade”.	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em: 17 de set. 2021.
Declaração de Incheon, Coreia do Sul de 21 de maio de 2015	Aprovada no Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Incheon, Coreia do Sul, no período 9 e 22 de maio de 2015, a Declaração de Incheon tem como objetivo central	Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civil/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7

	<p>“Assegurar até 2030 uma educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.</p>	<p>%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf. Acesso em: 17 de set. 2021.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2 – Documentos que fundamentam as políticas educacionais para o público-alvo da educação especial em âmbito nacional

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIAS/LINK DE ACESSO
<p>Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961</p>	<p>Revogado pela Lei nº 9394, de 1996, o Art. 88, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, diz que a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.</p>	<p>Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 18 set. 2021.</p>
<p>Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971</p>	<p>Revogada pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Decretada e sancionada no 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692 fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Art. 9º – Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.</p>	<p>Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 18 set. 2021.</p>
<p>Constituição da República Federativa do Brasil (1988)</p>	<p>Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...].</p>	<p>Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de set. 2021.</p>
<p>Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989</p>	<p>Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Art. 2 - Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de</p>	<p>Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 18 set. 2021.</p>

	seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação [...].	
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm . Acesso em: 18 set. 2021.
Política Nacional de Educação Especial (1994)	Educação Especial, um Direito Assegurado. Dentre os objetivos específicos da Política Nacional de Educação Especial (1994) está o Atendimento educacional adequado às necessidades especiais do alunado, no que se refere a currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos alunos, pessoal devidamente motivado e qualificado.	Disponível em: https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf . Acesso em: 18 set. 2021.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 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.	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 18 set. 2021.
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	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 as normas de proteção, e dá outras providências. Art. 1º - A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm . Acesso em: 18 set. 2021.

	assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.	
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. Art. 1º – A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm . Acesso em: 18 set. 2021.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Art. 1º – A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Art. 2º - Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Art. 7º – O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf . Acesso em: 18 set. 2021.
Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002	Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: [...] § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: [...] II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, ai incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em: 18 set. 2021.
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Art. 4º - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm . Acesso em: 18 set. 2021.

	em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme legislação vigente.	
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. Art. 3º - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Art. 14. - As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. Art. 23 - As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 18 set. 2021.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007)	Iniciado em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é ‘fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada’ . Contém concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação sobre seguintes eixos: I. Educação Básica; II. Educação Superior; III. Educação não-formal; IV. Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e V. Educação e Mídia.	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file . Acesso em: 18 set. 2021.
Plano de Desenvolvimento da Educação (2007).	Lançado em 24 de abril de 2007, juntamente com o Plano Metas e Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação – (PDE) , como um conjunto de programas para solucionar problemas da qualidade da educação, foi estruturado em cinco eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional.	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf . Acesso em: 18 set. 2021.

<p>Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007</p>	<p>Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Art. 2º – A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.</p>	<p>Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 18 set. 2021.</p>
<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)</p>	<p>Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, traz Marcos históricos e normativos; Diagnóstico da Educação Especial; Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Alunos atendidos pela Educação Especial e Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.</p>	<p>Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.</p>
<p>Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009</p>	<p>Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Art. 5º – O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.</p>	<p>Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.</p>
<p>Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011</p>	<p>Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Art. 1º - O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes; Art. 2º - A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Art. 3º- Trata dos objetivos do atendimento educacional</p>	<p>Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 set. 2021.</p>

	especializado; Art. 4º - Diz que o Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Art. 5º - A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais; Art. 9º - Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.	
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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Art. 3º - São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista [...] Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm . Acesso em: 18 set. 2021.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. O plano possui 20 metas e 254 estratégias, abrange, portanto, todos os níveis de formação: da educação infantil a Pós-graduação de ensino. Meta 4: universalizar, para a população de quatro a 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.	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm . Acesso em: 18 set. 2021.
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) , com 127 artigos, sendo que muitos deles foram vetados e outros foram alterados em 2016, distribuídos em 18 Capítulos. Art. 1º - É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Capítulo IV - do direito à educação: Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e	Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf . Acesso em: 18 set. 2021.

	habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.	
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.	Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCN_ECP222DEDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em 22 dez. 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os documentos acima, em especial aqueles que regem a educação especial no país, nos permite inferir que não falta legislação sobre o assunto. Entretanto, as conquistas legais por si só não são suficientes para mudar o cenário da educação especial brasileira e há uma série de desafios para que tais conquistas sejam efetivadas. Na próxima seção, abordaremos a questão da inclusão do público-alvo da educação especial no município de Rio Branco, capital do Estado do Acre, sistematizando e analisando a legislação vigente e os programas executados.

3 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO/ACRE

Esta seção tem como foco a inclusão do público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco-AC. Sendo assim, foi construída com base na análise de dados históricos do processo de inclusão educacional no município e na análise de leis e documentos oficiais produzidos em âmbito local, realizada de forma articulada com a legislação estadual e federal.

3.1 A trajetória da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no município

Retomando algumas informações apresentadas ao longo do texto, a inclusão educacional foi garantida na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na LDB (Lei nº 9.394/1996), incluindo a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades. Com o passar dos anos, outras leis, decretos e resoluções foram criadas para regularizar, regulamentar, manter e efetivar esses alunos nas redes públicas de ensino em todo o país.

Em relação ao Acre, a clientela da Educação Especial era atendida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), bem como centros e escolas especiais. Dessa forma, na trajetória da inclusão dos alunos público-alvo de Rio Branco, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) trabalhou durante quatro décadas (dos anos 1970 até o ano de 2008) em “parceria” com a Secretaria Estadual de Educação (SEE) com a finalidade de promover o apoio especializado aos alunos da Educação Especial. O apoio da SEE, por meio de sua Coordenação de Educação Especial junto a SEME, se dava da seguinte forma: os alunos da Educação Especial, nos casos graves, eram direcionados às únicas instituições estaduais e/ou administradas pelo ente federal, como a Escola Especial Dom Bosco (criada em 1976); o Centro de Educação dos Surdos - Professora Hermínia Moreira Maia (criado em 1994); o Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo - Professora Nilza Amorim (criado em 1995); a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE – criada em 1980), únicas instituições vigentes na época.

A inclusão foi iniciada nas escolas de forma lenta e gradual a partir de meados da década de 1990, passando primeiramente pelo sistema estadual de educação e, somente na primeira década dos anos 2000, começou a ser introduzida no sistema municipal de educação de Rio Branco, nas gestões dos prefeitos: o Professor e Economista Raimundo Angelim Vasconcelos

(2005-2012), do Partido dos Trabalhadores (PT), e o Engenheiro Civil Marcus Alexandre (2013-2018), também do Partido dos Trabalhadores (PT), cujo mandato foi interrompido para sua candidatura a governador do estado, assumido pela vice-prefeita Professora Dra. Socorro Nery (2019-2020), do Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Vale destacar que os ex-prefeitos e a ex-prefeita que focaram em políticas educacionais inclusivas integram forças políticas mais alinhadas à esquerda. Além disso, eram professores ou tinham uma vice-prefeita professora que depois acabou assumindo o mandato, como no caso do ex-prefeito Marcus Alexandre. Ademais, importa ressaltar que no período em tela, o estado do Acre também foi comandado por forças políticas de esquerda e teve um professor à frente do governo estadual. O Professor Binho Marques, do Partido dos Trabalhadores (PT), que atuou como governador do Acre entre os anos de 2007 e 2010. Antes desse período, havia sido secretário municipal de educação de Rio Branco e secretário estadual de educação. Com mandato focado na educação, estabeleceu parceria com o prefeito da capital na época, o Professor Angelim e repassou as escolas estaduais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental anos iniciais para responsabilidade do município em cumprimento ao disposto na LDB nº 9394/1996. Em parceria com a UFAC, promoveu a formação de todos os professores da rede municipal de ensino em nível superior. Também buscou fortalecer e implementar equipes para programas de formação continuada e acompanhamento pedagógico, como é o caso da criação da equipe de educação especial da SEME de Rio Branco, com membros da equipe da Divisão de Educação Especial do Estado.

Foi bastante importante também a atuação dos secretários municipais de educação no referido período, ambos professores: Professor Moacir Fecury Ferreira da Silva, ex-reitor da UFAC, que exerceu a função de secretário municipal de educação por um mandato e meio na gestão do ex-prefeito Angelim, e o Professor Márcio Batista, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), que acumulou o cargo de vice-prefeito no primeiro mandato de Marcus Alexandre e a pasta de secretário municipal de educação. Com a ideia de incluir a todos, assegurar acessibilidade, apoio logístico e profissionais especializados para as crianças e adolescentes público-alvo da educação especial, ambas as atuações promoveram importantes avanços nas políticas educacionais inclusivas na capital acreana, com menções feitas pela Unesco em 2014 e pela Revista Mundo da Inclusão no ano de 2016 (ANEXOS B e C).

Em termos quantitativos, o Censo Escolar e o Núcleo de Estatística da Secretaria Municipal de Educação apresentam registros de uma demanda crescente de alunos público-alvo da educação especial. O primeiro registro oficializado pela SEME é referente ao ano de 2010 com 321 alunos inclusos e 157 matriculados no AEE. No ano de 2020, conforme o Núcleo de

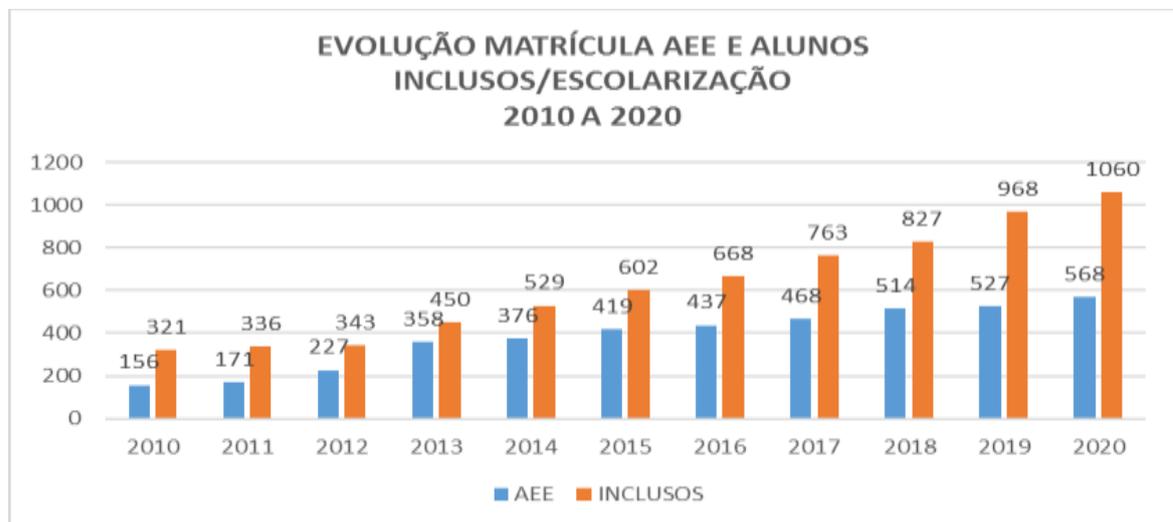
Estatística da Secretaria Municipal de Educação, atingiu-se o quantitativo de 1060 alunos inclusos e 568 no AEE, como demonstrado no Quadro e no Gráfico a seguir:

Quadro 3 – Matrícula dos alunos inclusos/escolarização e AEE em Rio Branco

Ord.	Alunos inclusos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1	Escolarização	321	336	343	450	529	602	668	763	827	968	1060
2	AEE	157	171	227	358	376	419	437	468	514	527	568

Fonte: (RIO BRANCO, 2020a)

Gráfico 1 – Evolução da matrícula do AEE e alunos inclusos/escolarização Rio em Branco de 2010 a 2020



Fonte: (RIO BRANCO, 2020b)

É notório que houve um aumento significativo da quantidade de alunos público-alvo da educação especial atendidos no decorrer da última década e alguns fatores contribuíram para tal situação.

Na gestão de Raimundo Angelim, houve a realização do primeiro Processo Seletivo, destinado a selecionar 277 candidatos para contratação temporária de profissionais da educação. Desse quantitativo, foram contratados 25 Professores da educação especial (AEE) para atuarem nas SRM e 6 Professores da educação especial (tradutores-intérpretes de Libras) para atuarem em sala de aula comum com os alunos surdos (RIO BRANCO, 2010).

Ainda na gestão de Angelim, foi criado o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CMDPD), em 2012, e o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola, em 2010, garantindo o encaminhamento de aproximadamente 1.000 crianças e adolescentes público-alvo da educação especial às escolas públicas e o seu acompanhamento por meio do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Também foi realizado o segundo Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Professores e Pessoal de Apoio (RIO BRANCO, 2013). O Edital nº 01/2013 incluiu no certame profissionais de apoio especializado, como cuidador pessoal (este cargo passou por mudanças na nomenclatura sendo inicialmente “assistente escolar” e depois “atendente pessoal”, e, por fim, registrado em lei como “cuidador pessoal”), professor mediador, professor do AEE, professor Bilíngue (inicialmente chamado de “professor intérprete”) e professor de Libras. No total foram contratados de 125 profissionais, conforme o relatório de gestão do Departamento de Educação Especial (RIO BRANCO, 2016).

Anos mais tarde, foram realizados dois concursos públicos para efetivação desses profissionais. O primeiro no ano de 2016, e o segundo no ano de 2019, sendo efetivados 421 profissionais de apoio especializado.

Quadro 4 - Quantitativo de Profissionais da Educação Especial em Rio Branco de 2017 a 2020

	PROFISSIONAIS	EFETIVOS – 2017	EFETIVOS – 2020
1	Equipe da Educação Especial	17	15
2	Professores do AEE	39	43
3	Professores Mediadores	89	219
4	Professores de Libras	3	7
5	Professores Bilíngues	0	4
6	Cuidadores Pessoais	33	133
	Total	164	421

Fonte: (RIO BRANCO, 2020c)

Os referidos profissionais da Educação Especial têm contribuído significativamente para a execução da proposta da educação especial na perspectiva inclusiva: mediando os alunos com deficiência dentro da sala de aula e em toda a rotina escolar, atendendo esse público no turno inverso ao da escolarização, participando dos planejamentos gerais e pedagógicos com outros profissionais e coordenadores pedagógicos, levando o tema da educação especial para

as formações *in loco* para a comunidade escolar. Além disso, a presença de alguns desses profissionais na equipe multiprofissional do Departamento de Educação Especial da SEME tem colaborado para a melhoria das formações continuadas, construção de propostas pedagógicas e produção ações para a área da educação especial.

Importa registrar que os profissionais dessa equipe multiprofissional não fazem atendimento clínico e não atuam na definição de diagnóstico clínico, somente trabalham no foco pedagógico com as seguintes atribuições: verificar por meio de recursos avaliativos, denominada pela equipe de Avaliação Pedagógica Contextual (APC), os alunos com impedimento de participar da rotina escolar por motivo do comprometimento de deficiência, considerando vários fatores do contexto como o espaço da sala de aula, a organização dos mobiliários e/ou a própria estrutura arquitetônica, a formação e perfil dos profissionais envolvidos, a metodologia e estratégias utilizadas, entre outros; elaborar e realizar as formações continuadas para os profissionais de apoio à inclusão e para comunidade escolar na área da educação especial; fazer o acompanhamento das unidades escolares de toda a rede e dos alunos público-alvo na rotina escolar, juntamente com os professores do AEE e coordenadores pedagógicos para tomada de decisões acerca de possíveis encaminhamentos e ações pedagógicas (RIO BRANCO, 2018). Para maiores detalhes, está em anexo o Plano de Ação do Departamento de Educação Especial com descrição das ações planejadas e em curso para o ano de 2018 (ANEXO D).

Em razão de nossa atuação profissional junto às escolas da rede municipal, no entanto, podemos afirmar que as políticas públicas de inclusão desenvolvidas em Rio Branco têm gerado alguns problemas a serem identificados e solucionados. Com a grande quantidade de alunos público-alvo da educação especial atendidos na mesma sala de aula, há um inchaço nas turmas a ponto de a inclusão efetiva desses alunos ser questionada.

Um exemplo é a Escola Municipal de Ensino Fundamental (anos iniciais) Luiz de Carvalho Fontenelle⁸. No ano de 2019, de acordo com a Nota Explicativa expedida pela Escola, o aumento da busca por matrículas foi mais expressivo, com até sete alunos público-alvo por turma e cinco profissionais da educação especial dentro de uma mesma sala de aula, além da professora da sala de aula comum. Ainda conforme a Nota Explicativa, a partir de estudo feito pelas professoras do AEE, coordenação pedagógica e equipe gestora, com base no banco de dados da escola, a “clientela vem de todos os lugares, inclusive de bairros distantes e de alguns municípios de abrangência de Rio Branco” (ANEXO E).

⁸ Fundada em 1986, com 501 alunos matriculados. Destes, de acordo com o Censo Escolar/2020, 45 são público-alvo da educação especial, tendo como código do Censo Escolar 12012769.

Como a referida unidade educacional esteve por duas vezes consecutivas em primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre as escolas municipais, esse pode ser um motivo para as famílias de alunos com deficiência reivindicarem a matrícula nela, inclusive por decisão judicial. Vale destacar também que, no quadro demonstrativo da escola⁹, intitulado “Lista de alunos com deficiência e em investigação” e quadro de profissionais, identificamos 17 professores da sala comum, 24 professores mediadores, 5 cuidadores pessoais e 2 professoras do AEE.

Com base na descrição acima e de acordo com os relatórios de gestão e do Censo Escolar que define o número de alunos público-alvo, a quantidade de profissionais contratados continua sendo insuficiente para atender a demanda do município. Além disso, Rio Branco tem um quantitativo significativo de alunos na zona rural que de acordo com o Censo Escolar de 2021 é de 51 alunos público-alvo da educação especial, e somente duas escolas tem professor do AEE do total de sete escolas de zona rural. Também é possível identificar que existem somente oito profissionais da educação especial com rotatividade de um ano para outro, ou seja, nas escolas de difícil acesso os profissionais não permanecem. Outro aspecto problemático em relação à zona rural do município é a falta de transportes acessíveis, pois nas linhas de acesso para as escolas são usados caminhões, ônibus e micro-ônibus sem acessibilidade.

Nas próximas seções, serão apresentadas algumas considerações acerca das principais iniciativas voltadas à educação do aluno público-alvo da educação especial que vêm sendo desenvolvidas na rede pública de ensino do município de Rio Branco.

3.2 Programa de formação continuada “Rio Branco: aqui é lugar de ensinar aprendendo”

Conforme mencionado na Introdução, as políticas públicas que visam à inclusão do aluno público-alvo nas escolas municipais de Rio Branco, vêm sendo gerenciadas pelo Departamento de Educação Especial da SEME, responsável também por políticas de formação continuada na área de educação especial, pela disseminação da Libras para a sociedade em geral e o ensino da Libras aos alunos surdos. A relação destes alunos com o ensino e a aprendizagem, dentro e fora de sala de aula, ocorre por meio do CAS/RBR e pelo APD, responsável em levar aos lares dos alunos com deficiência com difícil acesso à escola e/ou que por limitações de

⁹ O quadro demonstrativo ao qual nos referimos é o quadro de todos os profissionais da escola e de alunos público-alvo da educação especial com seus respectivos profissionais de apoio especializado e, também, o registro das necessidades desses profissionais de acordo com a existência de novos alunos público-alvo. Tal quadro é utilizado pela SEME em parceria com as escolas, sendo um instrumento de controle de pessoal e de alunos público-alvo, que frequentemente é atualizado, considerando a rotatividade de profissionais e de alunos em processo de transferência e remanejamento entre as escolas e turnos.

saúde e/ou psicomotoras, não podem frequentar a escola comum, o ensino e a aprendizagem que lhes é assegurado pela legislação educacional.

A preparação e o estudo geral e específico de áreas afins para que os profissionais da educação atuem de modo a garantir o direito dos alunos ao ensino e a aprendizagem, ainda é uma questão polêmica. Retomando a problemática, como abordamos na seção 2, a grande maioria dos profissionais da educação não recebe uma formação inicial sólida para incluir a todos, ou seja, atuar de forma inclusiva.

Buscando resolver essa situação, conforme apontado no livro “Narrativas Pedagógicas: vivências e experiências na escola para ensinar a todos”, produzido pela SEME e organizado e editado por Rosaura Soligo, consultora do Instituto Abaporu de Educação e Cultura¹⁰, o Programa de Formação Continuada desenvolvido pela SEME de Rio Branco teve como prioridade o desenvolvimento de ações articuladas visando à formação dos coordenadores pedagógicos, gestores das escolas, professores – especialmente os alfabetizadores – e formadores das Equipes de Ensino e Gestão da Secretaria para “a construção contínua da autonomia profissional dos educadores, e com foco na organização do cotidiano pedagógico de professores e alunos da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (RIO BRANCO, 2006).

Criado em 2005, o Programa de Formação Continuada: “Rio Branco: aqui é lugar de ensinar aprendendo” teve como o objetivo estratégico garantir ao profissional da educação, o direito de: refletir e discutir sua prática com seus pares e com outros parceiros; identificar as causas dos problemas e desafios que enfrentam na escola e/ou na sala de aula; buscar coletivamente soluções para os mesmos, a fim de garantir a cada um dos alunos o direito de aprender os conteúdos escolares no tempo adequado e com a qualidade devida. Nesse processo, “uma estratégia fecunda se revelou na atitude dos professores ao abrirem suas salas de aula aos seus pares e parceiros para compartilhar experiências, saberes e dificuldades”, possibilitando a tematização do vivido na sala de aula e levando a “ação-reflexão-ação, fundamental para o desenvolvimento e ampliação de competências profissionais relacionadas à docência” (RIO BRANCO, 2006, p. 9).

Com uma proposta integrada ao Programa de Formação Continuada, a equipe de ensino da SEME e com a assessoria do Instituto Abaporu, estruturou ainda o Programa de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos, sugestivamente apelidado de PROA, por ser o ponto de partida

¹⁰ O Instituto Abaporu de Educação e Cultura, durante o período de 2005 a 2018, exerceu assessoria externa para a Secretaria Municipal de Rio Branco. Assim, esse Instituto respondeu pela formação dos assessores pedagógicos da SEME e coordenadores pedagógicos no período mencionado.

que direcionaria todo o trabalho de formação a ser desenvolvido, assim como a proa de uma embarcação que aponta a direção a ser seguida. Inicialmente, a avaliação foi realizada com as crianças de 6 anos (à época na Educação Infantil), e com as turmas da então primeira série do Ensino Fundamental (RIO BRANCO, 2006).

Também foi proposto, posteriormente, o acompanhamento às escolas como modalidade privilegiada de formação, considerando estratégico e imprescindível para assessorar as escolas na organização e no desenvolvimento de projetos, na solução de problemas, na sistematização de propostas, na elaboração de registros etc.

O acompanhamento, conforme documento produzido e organizado pela Equipe do Ensino Fundamental da SEME e intitulado “Material para subsidiar o trabalho do coordenador pedagógico”, deveria promover a aprendizagem de forma colaborativa, dialógica e participativa, decorrente de troca de ideias, escuta ativa, comunicação, análise, avaliação e reflexão da prática pedagógica (RIO BRANCO, 2015b).

Nesse período também foi criada a Equipe de Educação Especial, composta por professores formadores itinerantes, para acompanhar e colaborar na idealização de políticas públicas inclusivas e ações voltadas para a Educação Especial, tal iniciativa representou também a adesão à política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva de 2008. Ademais, com as novas demandas surgidas na comunidade escolar e por reivindicações da sociedade civil organizada com base na legislação vigente, o município de Rio Branco, por iniciativa da SEME, reestruturou suas ações por meio do Planejamento Estratégico Situacional (PES) 2008/2009, incluindo a identificação de escolas com alunos com deficiência, lotação de professores do AEE por processo de permuta com contrato do Estado e/ou em disfunção, visitas às unidades educativas para informar à equipe gestora sobre a existência da equipe de educação especial e dos serviços de apoio oferecido (RIO BRANCO, 2008; RIO BRANCO, 2009).

O PES também menciona que a SEME não tinha dados quantitativos nem qualitativos do público-alvo da educação especial até janeiro do ano de 2008 e, tampouco dos profissionais que faziam o acompanhamento das escolas, pois eram de responsabilidade da Gerência de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação e que, segundo o Setor de Estatística da SEME, o público-alvo da educação especial foi oficialmente contabilizado somente no Censo Escolar no ano de 2010.

Entretanto, conforme o documento, mesmo sem um registro oficial pela equipe de estatística no Censo Escolar, a equipe criada coletou dados juntos as unidades educacionais e registrou no PES de 2008/2009 informações importantes sobre o serviço oferecido da educação especial (RIO BRANCO, 2008; 2009)

Quadro 5 – Atendimento Educacional Especializado nas escolas de Rio Branco em 2008

Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e 1º seguimento da EJA		
Professores		
29 professores itinerantes	23 professores de apoio	7 professores de Sala de Recursos Multifuncionais
O professor faz o atendimento em mais de uma escola.	O Professor faz o atendimento em uma única escola, mas não dispõe de espaço próprio para os serviços do AEE.	O professor é exclusivo na escola e atua em espaço físico específico para o AEE.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações presentes no Planejamento Estratégico Situacional (PES)

Quadro 6 – Número de escolas que recebem os serviços da educação especial de Rio Branco em 2008

Modalidade	Escolas	Alunos	Observações
Educação Infantil	20	-	Pré-escolas/nenhum atendimento às creches
Ensino Fundamental	59	-	1ª a 4ª séries nos turnos manhã e tarde
EJA	4	-	1º seguimento o turno da noite
Total	83	563	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações presentes no Planejamento Estratégico Situacional (PES)

Nas informações fornecidas pelo Departamento de Educação Especial da SEME e registradas no PES não constam o quantitativo de alunos por modalidade e níveis de ensino e apresentam a nomenclatura “série” e não o termo “ano” para se referir ao nível de ensino, além disso, o documento não define quais escolas destas são municipais, municipalizadas ou estaduais em processo de municipalização.

A partir do início de 2008, foi criada a Equipe de Educação Especial, que posteriormente fez parte da Divisão de Assistência ao Educando (DAE), juntamente com a Seção do Livro Didático e a Seção de Merenda Escolar (Lei nº 1.733/2008). A Equipe da Educação Especial assumiu os trabalhos da SEME voltados para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial para novas propostas de políticas públicas, desde melhorar a forma de incluí-los, como o acompanhamento e criação de órgão de apoio à inclusão e políticas de formação continuada para essa área. Essas ações foram coordenadas pelo então Secretário Municipal de Educação, prof. Dr. Moacyr Fecury.

Em relação aos trabalhos da equipe da Educação Especial, vinculada a DAE, identificamos poucos registros no que se refere às formações oferecidas e o acompanhamento

pedagógico realizado, ainda que tenham ocorrido ações com essas finalidades durante o período.

3.3 Programa formação em educação especial para a comunidade escolar

A educação especial na perspectiva inclusiva envolve uma série de desafios e limitações e algumas delas já foram apontadas no decorrer desta pesquisa. Para solucioná-las, além da ampliação de políticas públicas educacionais voltadas à inclusão do aluno público-alvo da educação especial, é necessário que haja a continuidade dessas políticas.

No caso Rede Municipal de Ensino de Rio Branco, além dos profissionais da educação, as políticas inclusivas envolvem formação específica para todos os envolvidos com o público-alvo da educação especial (os profissionais da escola e toda a comunidade escolar), de maneira que possam oferecer a esses alunos acolhimento e atendimento compatível com suas reais necessidades.

Tal formação visa que os profissionais da escola e toda a comunidade escolar se atualizem em pesquisas, estudos, reflexões críticas, aproximando-se das novas concepções, linguagens e tecnologias para se tornarem facilitadores e não apenas transmissores que enquadram em uma forma única o ato de ensinar, ou seja, esse processo de qualificação e formação busca aprimorar e ampliar as possibilidades de atuação em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Ao longo dos anos, a equipe multiprofissional ou, como é conhecida, a Equipe de Formadores do Departamento de Educação Especial/SEME tem assumido as formações com foco nos profissionais da escola, mas somente em 2016 foi formalizado o Programa Formação em Educação Especial para a Comunidade Escolar com o objetivo de oferecer formação nas competências necessárias para qualificação de todos os envolvidos com a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial, na Rede Municipal de Ensino e toda a comunidade escolar (RIO BRANCO, 2016).

Tal Programa surgiu com a intenção de sanar as demandas existentes oriundas dos profissionais das unidades educativas e das famílias de alunos público-alvo que reivindicavam conhecimento sobre a área da educação especial (em especial sobre autismo e deficiência intelectual), metodologias e estratégias para esse público, atribuição dos profissionais de apoio especializado que atuam na rotina escolar, além da legislação vigente que garante todos os direitos para essa clientela. Entre os objetivos específicos do referido Programa, destacam-se:

Proporcionar adequada compreensão do TEA e suas repercussões na relação ensino/aprendizagem dos profissionais da escola e toda a comunidade escolar; Discorrer sobre o papel do professor da sala comum junto aos profissionais da educação especial no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com TEA, TDAH e com deficiência, além de propiciar conceitos práticos sobre inclusão; Apresentar a importância das adequações curriculares e adaptações razoáveis como sendo um recurso indispensável na relação ensino/aprendizagem; Oferecer as noções básicas de comportamento e de como lidar com comportamentos “problema”, compreensão e manejo, no contexto escolar para os profissionais da escola e para toda a comunidade escolar (RIO BRANCO, 2016).

Em relação à metodologia utilizada, conforme o documento da SEME, as formações são realizadas semanalmente no terceiro turno pela Equipe de Formação do Departamento de Educação Especial durante todo o ano letivo, com a seguinte dinâmica: o referido Departamento oferece a formação para as unidades educativas municipais de uma regional, que compreende um conjunto de bairros com escolas, creches ou centros de educação infantil. Assim, a unidade educacional polo realiza toda a logística da formação: faz contato com as demais escolas/creches/CEI da regional e responsabiliza-se também pelo acolhimento das pessoas da comunidade escolar participantes da formação.

Ainda sobre a sistemática de trabalho, essa formação é garantida pelo Departamento de Educação Especial pelo menos uma vez por ano em cada polo, acontecendo na modalidade presencial e com carga horária de 4 horas, sendo definido o período do encontro pela própria unidade polo e sempre no terceiro turno fora do expediente dos participantes da escola. Além dessa formação em educação especial, os profissionais das unidades educativas também têm seus calendários de formação dentro do horário normal de expediente (RIO BRANCO, 2016), como é constatado no calendário de forma continuada do Departamento de Educação Especial para o ano de 2018 (Anexo F).

Com relação à avaliação da formação, e conseqüentemente do próprio Programa, são utilizadas fichas de registro presencial, participação dos presentes com depoimentos e troca de experiências, e da sugestão de novos temas para futuras formações através do preenchimento de ficha. Ademais, são utilizados recursos audiovisuais, sugestões de leituras complementares e são disponibilizados materiais com conteúdo para estudo de toda comunidade escolar, de acordo com o interesse dos participantes.

O “Programa de formação com foco na Educação Especial” se tornou um elemento importante das políticas públicas educacionais para o município de Rio Branco, por atender aos anseios da comunidade escolar no tocante ao conhecimento e à logística da rotina escolar, envolvendo todos os profissionais da educação. Entretanto, nos primeiros anos de implementação, por ser executado no terceiro turno e com a incidência de assaltos, gerou

problemas, a ponto de não haver a execução das formações em regionais de bairros periféricos, como apontam as observações e os dados de frequência do Programa (RIO BRANCO, 2016).

Sendo uma política pública educacional, a qualificação dos profissionais da escola e de toda a comunidade escolar, por meio do referido Programa, configura-se como um processo educacional de todos. Apesar dos desafios mencionados no documento, evidenciamos a importância da aquisição de novos conhecimentos/saberes sobre as características, potencialidades e limitações dos alunos público-alvo da Educação Especial, assim como da compreensão de aspectos relacionados à utilização de recursos e apoio pedagógico que auxiliem o processo ensino-aprendizagem. Tais processos são imprescindíveis para que se possa oferecer aos alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades um atendimento compatível com suas necessidades e, dessa forma, facilitar o processo de inserção e inclusão na escola.

3.4 Programa Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)

Com alterações da LDB promovidas pela Lei nº13.716/2018, ficou assegurado no Art. 4º “o atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado”.

Além dessa lei, a Resolução CEE/AC nº 277/2017 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre dispõe, em seu Art. 12, que o AEE poderá ser ofertado em classes hospitalares ou domiciliares estritamente ligadas à escola, em articulação com as coordenações de ensino da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e dos municípios, devendo prestar os serviços necessários, desde que o aluno apresente laudo e frequente a instituição.

§ 4º - O atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde, conforme atestado por laudo médico, que impossibilita o aluno de frequentar a escola ou esteja ele em casas-lares e/ou outras estruturas de apoio de assistência. § 5º - O Atendimento Educacional Especializado em domicílio será ofertado a alunos público-alvo da educação especial, e, ainda, aos alunos das classes comuns, matriculados regularmente em escolas da rede estadual e municipal de ensino, pública ou privada, cuja condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, atestada por laudo médico, o impossibilite a sua frequência nas classes de Educação Básica e nas classes de recursos multifuncionais (CEE/AC, 2017, não paginado).

Ademais, conforme a Instrução Normativa nº 001/2018, que regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da

educação básica no estado do Acre, o AEE em domicílio será ofertado a estudantes público-alvo da educação especial, matriculados regularmente em escolas da rede estadual de ensino, cuja condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, atestada por laudo médico especialista, impossibilite a sua frequência no atendimento educacional especializado, em SRM, na unidade escolar.

Ainda segundo o documento, fazem jus a esse atendimento os estudantes que:

I - Apresentem doenças degenerativas em fase avançada; II - Utilizem aparelhos de respiração mecânica e/ou suporte à vida; III - Sem condições imunológicas para convívio temporário ou permanente em espaços sociais; IV - Manifestem transtorno mental grave que interfira nas relações interpessoais, oferecendo risco pessoal ou a outros. Parágrafo Único - O atendimento de que trata o Art. 28 está respaldado no Decreto nº 10.044/69 e na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e será realizado por professor especializado em educação especial (ACRE, 2018, não paginado).

Também a Lei Municipal de Rio Branco nº 2.284/2018, em seu capítulo I (Art. 2º) sobre os princípios e diretrizes da política de proteção dos direitos da pessoa com TEA, dispõe que:

§ 1º - Será garantido o Atendimento Pedagógico Domiciliar – APD sempre que, em função de condições específicas dos alunos por restrições clínicas e avaliadas pela equipe multiprofissional da Educação Especial, não for possível a sua inserção nas classes comuns do ensino regular, observado o disposto na legislação específica. § 2º - Quando necessário o Atendimento Pedagógico Domiciliar – APD, este será integrado com profissionais da Secretaria Municipal de Saúde e da Secretaria Municipal de Assistência Social (RIO BRANCO, 2018, não paginado).

Diante desses dispositivos legais, observamos que fica assegurado que, na impossibilidade de o aluno frequentar a escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, são necessárias formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde desse aluno.

O primeiro serviço de atendimento domiciliar oferecido pela SEME, descrito nos relatórios de gestão, foi autorizado em 2012 e seu assessoramento era desenvolvido por professores da Equipe Multiprofissional da Educação Especial. A partir dessa experiência, outros alunos foram beneficiados em diferentes momentos (RIO BRANCO, 2019).

De acordo com a tabela abaixo, o número de alunos atendidos pela equipe Multiprofissional da Educação Especial em domicílio tem oscilado ao longo dos anos:

Quadro 7 – Quantitativo de Profissionais e Alunos Atendidos em Rio Branco entre 2012 e 2019

Ano letivo	Professores do APD	Alunos atendidos no APD
2012	01	01
2013	02	05
2014	02	06
2015	04	08
2016	04	11
2017	05	16
2018	06	16
2019	05	11

Fonte: (RIO BRANCO, 2020c)

Em relação a esse atendimento em domicílio, identificamos que existem vários contextos desfavoráveis para a efetivação dessa política. Os profissionais somente assumem esse serviço dias ou meses depois que inicia o ano letivo, o que pode ser constatado nas datas dos registros de lotação da SEME e nas datas de convocação no Diário Oficial ou nos memorandos internos de lotação.

Também surgem dificuldades na definição do perfil do profissional responsável por tal serviço, pois o trabalho é realizado dentro de espaços alternativos em domicílio dos alunos atendidos que, na sua grande maioria, têm comprometimento de saúde e deficiência. Ademais, boa parte deles moram em lugares de difícil acesso, o que faz com que a maioria dos profissionais desistam da função.

Outro problema diz respeito à desarticulação da educação, saúde e assistência social, embora prevista em Lei Municipal (Lei nº 2.284/ 2018), os registros desse atendimento feitos pelos professores do APD frequentemente não apresentam essa articulação tão necessária.

Com efeito, um aspecto importante desse atendimento diz respeito ao perfil do profissional responsável por sua realização. Para atuar na rede de ensino do município de Rio Branco, o professor do APD precisa ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial, ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor planejar, adequar e adaptar o dia a dia do aluno no APD, organizando o ambiente às atividades e os materiais, consoante a turma escolar na qual ele pertence. Além disso, o professor do APD necessita registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido.

3.5 Centro de Formação para Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Rio Branco (CAS/RBR)

No Brasil, a luta dos surdos por uma identidade e maior participação na sociedade, bem como em prol de sua inclusão nos diversos contextos sociais do país remonta algumas décadas. As conquistas obtidas pelos surdos resultaram de muitas lutas da sociedade civil organizada, instituições e profissionais comprometidos com a causa.

Como marcos legais importantes para o processo de inclusão da pessoa surda, além daqueles de caráter mais geral já mencionados neste texto, destacam-se: a Lei nº 10.436/2002, que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências” e reconheceu a Língua de Sinais Brasileira como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005, que insere a Libras como “disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos”; e a Lei nº 12.319/2010, que “regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”¹¹.

Em âmbito estadual, foi aprovada a Lei nº 1.487/2003, que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão das pessoas com surdez e, em âmbito local, a Lei Municipal de Rio Branco nº 1.954/2012 e o Decreto de nº 890/2014, que reconhecem no âmbito do Município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio de comunicação e expressão dos surdos, além de dispor acerca da inclusão nos cursos de formação para os professores, o ensino da Libras como parte integrante das formações oferecidas pela SEME e da criação do CAS/RBR.

Assim, em nível municipal, conforme a Lei nº 1.954/2012:

Art. 1º. Fica reconhecida oficialmente no município de Rio Branco-AC, como meio de comunicação e expressão dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associados. Art. 4º. O Sistema Educacional Municipal garantirá a inclusão nos cursos de formação para os professores, o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como parte integrante das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação; através do Centro de Apoio ao Surdo do Município. Conforme o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (RIO BRANCO, 2012, não paginado).

¹¹ Importa mencionar ainda a Lei nº 14.191/2021, aprovada recentemente, que acrescentou Capítulo V-A, denominado “DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS” e composto pelos artigos 60-A e 60-B. A referida lei define a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Apesar de algumas controvérsias, representa uma conquista do Movimento Surdo haja vista que pode promover uma ruptura na concepção da surdez enquanto deficiência diante da possibilidade de se pensar a educação bilíngue como um direito linguístico.

Além disso, visando promover o sucesso educacional de pessoas surdas e surdo-cegas, sua inserção no meio social e familiar, no Município de Rio Branco, ao ser criado por meio da Lei nº 1.989/2013, o Sistema Municipal de Ensino de Rio Branco, foi instituído como novo órgão municipal o CAS/RBR para atender as escolas públicas e órgãos municipais, o desenvolvimento educacional e sociocultural dos alunos:

Art. 3º Compõem o Sistema Municipal de Educação os seguintes órgãos e instituições de ensino: I - Secretária Municipal de Educação; II - Conselho Municipal de Educação; III - Conselho Municipal de Alimentação Escolar; IV - Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; V - Instituições de Ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal; VI - *Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez-CAS Rio Branco* (RIO BRANCO, 2013, não paginado, grifo nosso).

O referido Centro divide seus trabalhos em quatro dimensões: O Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo, Cursos de Libras em Contexto (básico e intermediário), o AEE para alunos surdos e surdos-cegos e interpretações.

Vale mencionar ainda que a partir de 2012, com a implementação do Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo, o ensino da Libras ganhou destaque tanto para a comunidade em geral quanto para as famílias de pessoas com surdez, que começaram a visualizar uma nova participação educacional para os seus filhos. Esse Projeto faz parte das ações do CAS/RBR e visa à universalização da Libras, sendo executado em escolas que têm ou não alunos surdos.

Um dos pontos principais para a implementação da Libras nas escolas municipais, por meio do referido Projeto, foi o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) assinado em 5 de junho de 2012 pelo prefeito Angelim e formalizado pela SEME, Prefeitura de Rio Branco e o Ministério Público do Acre, em 2013, que garantiu a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Branco o desenvolvimento do Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo. Tal Projeto, segundo seu texto impresso, tem como intuito oferecer uma nova forma de comunicação e, num futuro próximo, ter uma comunidade escolar bilíngue, uma causa já defendida durante muito tempo pela sociedade civil organizada (RIO BRANCO, 2013).

Para os teóricos e os profissionais envolvidos com a educação inclusiva, a escola bilíngue é uma meta distante da realidade de muitos lugares, mas na capital acreana o caminho para a efetivação dessa escola parece estar em curso, embora com algumas fragilidades.

O quadro a seguir apresenta alguns dados do Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo:

Quadro 8 – Dados do Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS	COMUNIDADE ESCOLAR ATENDIDA	CARGA HORÁRIA
2012	4	1.162	75	20h
2013	10	2.905	250	40h
2014	13	5.664	200	40h
2015	10	3.150	292	40h
2016	30	9.929	968	40h
2017	11	3.300	310	40h
2018	30	3.050	300	40h
2019	30	3.290	320	40h
TOTAL	138	32.450	2.715	300h

Fonte: (RIO BRANCO, 2020d)

Ainda em relação ao TAC, é importante mencionar que o documento condiciona à Secretaria de Educação a aumentar a cada ano o número de escolas contempladas pelo Projeto. A meta estabelecida é que, até o ano de 2021, todas as escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino já estejam inseridas no Projeto e em funcionamento:

A compromissária se compromete a garantir o ensino universal da LIBRAS no sistema de ensino público municipal em todas as escolas públicas municipais no ano de 2021, propiciando o ensino da LIBRAS a todos os alunos, surdos e ouvintes, em todas as séries (RIO BRANCO, 2012, não paginado).

Entretanto, de acordo com o OFÍCIO/GAB/SEME nº 511/2019, o proposto no TAC, assinado pelo promotor responsável pela Promotoria de Justiça Especializada de Defesa da Pessoa Idosa e Pessoa com Deficiência do Ministério Público do Estado do Acre e pelo Secretário de Municipal de Educação, não vem sendo cumprido, pois o quantitativo de escolas contempladas com o Projeto durante os anos de existência está abaixo do previsto.

Em despacho por ofício, o Secretário da SEME esclarece que “enfrenta uma grande dificuldade quando se trata de contratação de profissionais da área (Professor de Libras) o que significa dizer que é um dos fatores que retarda o cumprimento da meta pela administração” (RIO BRANCO, 2019a).

Quadro 9 – Comparativo das metas previstas e cumpridas do TAC

ANO	META CUMPRIDA	META PREVISTA
	ESCOLAS COM O ENSINO DA LIBRAS	QUANTITATIVOS DE ESCOLAS PREVISTAS PELO TAC
2012	4	4
2013	10	8
2014	13	12
2015	10	20
2016	30	30
2017	11	40
2018	30	50
2019	30	60
2020	12	70

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados reunidos junto à SEME

Como pode ser observado, as políticas inclusivas relacionadas ao Projeto “Caminhos para o Bilinguismo” não têm conseguido atingir finalidades e objetivos em sua totalidade, o que pode ser atribuído a muitos fatores como falta de profissionais especializados da área, material e apoio didático, pedagógico e metodológico, carência de espaços escolares e dificuldades dos profissionais da Educação em trabalhar com propostas educacionais inclusivas.

Para melhor desempenho e atuação, os professores de Libras e bilíngues participam de formações continuadas bimestrais, oferecidas e gerenciadas pelo CAS/RBR, pertencente ao Departamento de Educação Especial da SEME, que em algumas vezes realiza parcerias com o Instituto Federal do Acre (IFAC) e/ou com a UFAC.

Segundo Gomes (2016), que estudou o AEE nas escolas municipais de Rio Branco, tal parceria aconteceu a partir do ano de 2013, com a criação do projeto de extensão da UFAC “Educação Inclusiva: consensos e dissensos de uma política educacional”. Nessas formações, conforme a autora, além de estudarem conteúdos teóricos, vivência prática da rotina escolar, também são produzidos materiais pedagógicos, vídeos, apostilas etc., de forma coletiva, envolvendo todos os professores de Libras e a equipe de formação.

Ainda sobre formação, mais especificamente sobre os cursos básico e intermediário de Libras em contexto, o CAS oferta prioritariamente, aos profissionais da educação, mas também direciona para as famílias dos alunos surdos e comunidade em geral. Com esse trabalho, é oferecida certificação de 120 horas a cada etapa, proporcionando aos profissionais da educação e demais pessoas da comunidade mais autonomia para a comunicação com a comunidade surda e melhor habilidade dentro das unidades educativas, quando há a participação de alunos surdos no contexto escolar (RIO BRANCO, 2019b).

Também é importante que o professor do AEE tenha formação em Libras, pois ele é a ponte entre o aluno surdo e o ouvinte. Apesar da aprendizagem da Libras estar sempre se aprimorando com a convivência entre o surdo e o ouvinte, consideramos que este professor terá que ter um bom domínio inicial para que possa interagir com este aluno, trabalhando o ensino da Libras, utilizando-a para suas dificuldades acadêmicas diárias, adaptando e enriquecendo os conteúdos curriculares para sanar as barreiras comunicativas, bem como adequando os recursos didáticos e ensinando língua portuguesa na modalidade escrita.

Para atender os alunos surdos nas Salas de Recursos Multifuncional, o professor do AEE da SEME de Rio Branco trabalha em parceria com o professor de Libras prioritariamente surdo. Conforme, descrito na Lei Complementar nº 85/2020, em seu anexo XII que trata das atribuições e descrições dos cargos da educação pública municipal:

14.3.2 Das atribuições típicas do Professor de Libras: [...] Ensinar Libras para os alunos com surdez matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais; - Ensinar Libras em colaboração com o professor bilíngue para toda a comunidade escolar; - Participar dos planejamentos pedagógicos juntamente com os professores de sala de aula comum e AEE para atuar nos momentos em Libras, de Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita mediando o acesso aos conteúdos proporcionando experiências para a aprendizagem; [...] (RIO BRANCO, 2020, não paginado).

Também consta nessa Lei que os profissionais atuantes são professores da área de Libras, com formação superior em pedagogia ou licenciatura plena, mais especialização na área de Libras ou cursos de Libras e/ou de interpretação de no mínimo 360 horas, além de possuírem cursos de formação continuada em Libras para o cargo pretendido. Além disso, os professores de Libras e bilíngues precisam frequentar constantemente os Cursos de Formação Continuada promovidas pelo Departamento de Educação Especial e CAS/RBR da Secretaria Municipal de Educação.

Conforme já mencionado, na gestão do Governo Angelim, exatamente no ano de 2011, os profissionais da educação especial foram selecionados por Processos Seletivos e Processos de Análises Curriculares. Já no ano de 2016 e de 2019, gestão do prefeito Marcus Alexandre e Socorro Neri, houve concurso para a área de educação especial, passando a compor o quadro efetivo professores bilíngues (25 horas) e professores de libras (40 horas), além de outros profissionais de apoio à inclusão, como professores do AEE, professores mediadores e cuidadores pessoais.

Nesse contexto de contratação e lotação dos referidos profissionais nas escolas, foram lotados os professores bilíngues (surdos e ouvintes) direcionados à mediação e interpretação do

trabalho pedagógico na rotina escolar, e o professor de Libras assumindo os cursos de Libras (120 horas) e as oficinas para a comunidade escolar dentro do projeto “Escola Acessível Caminho para o Bilinguismo”.

Com efeito, apesar das importantes iniciativas mencionadas no decorrer desta seção, parece existir ainda uma longa trajetória a ser percorrida no que se refere às políticas educacionais inclusivas na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco. A próxima seção aborda os avanços e limites em torno dessas políticas na percepção de profissionais da SEME diretamente envolvidos no processo de inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial.

Antes disso, com o intuito de oferecer um panorama aos leitores e às leitoras da presente pesquisa, os quadros a seguir apresentam, respectivamente, documentos que fundamentam as políticas de inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial no município de Rio Branco e no estado do Acre.

Quadro 10 – Documentos que fundamentam as políticas educacionais para o público-alvo da educação especial em Rio Branco/Acre

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIAS/LINK DE ACESSO
Lei nº 1.733 de 23 de dezembro de 2008	Altera a Lei Municipal nº 1.551, de 8 de novembro de 2005 e os anexos I e II da Lei Municipal nº 1.629, de 29 de dezembro de 2006. Esta Lei descreve a estrutura organizacional básica da Administração Pública Municipal de Rio Branco. Nessa estrutura organizacional estava a Divisão de Assistência ao Educando, que a coordenação de educação especial fazia parte na época.	Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/ac/r/riobranco/lei-ordinaria/2008/173/1733/lei-ordinaria-n-1733-2008-altera-a-lei-municipal-n%C2%BA-1551-de-08-de-novembro-de-2005-e-os-anexos-i-e-ii-da-lei-municipal-n%C2%BA-1-629-de-29-de-dezembro-de-2006-2008-12-23 . Acesso em: 02 de fev. 2021.
Lei nº 1.954, de 27 de dezembro de 2012	Reconhece no âmbito do município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio de comunicação e expressão dos surdos e dá outras providências.	Disponível em: https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2012/1954.pdf . Acesso em: 20 mar. 2020.
Lei nº 1.989, de 09 de julho de 2013	Institui o Sistema Municipal de Educação de Rio Branco-Acre. Nesse Sistema, é criado, como novo órgão municipal, o Centro de formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com surdez (CAS/RBR).	Disponível em: https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2013/1989.pdf . Acesso em: 15 de dez. 2020.
Decreto nº 890, de 10 de julho de 2014	Regulamenta a Lei nº 1.954, de 27 de dezembro de 2012, que reconhece no âmbito do Município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação e expressão dos surdos.	Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=273121 Acesso em: 20 mar. 2020.
Lei nº 2.116 de 29 de junho de 2015	Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências.	Disponível em: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/LEI-

	Meta 4: Assegurar o pleno desenvolvimento para alunos com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, na rede regular de ensino, garantindo sua permanência no sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, profissionais administrativos, serviços especializados, públicos ou conveniados.	N%C2%BA-2.116-de-29-de-junho-de-2015-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2015-2025.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.
Lei nº 2.127, de 14 de setembro de 2015	Altera as Leis Municipais nº 1.892, de 03 de abril de 2012, 2.039, de 09 de abril de 2014, 2.101, de 29 de dezembro de 2014 e revoga a Lei Municipal nº 2.008, de 25 de setembro de 2013. Primeira Lei Municipal que cria os cargos da educação especial no Município de Rio Branco.	Disponível em: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/LEI-N%C2%BA-2.127-de-14-de-setembro-de-2015-Altera-as-Leis-do-PCCR-do-Munic%C3%ADpio.pdf . Acesso em: 21 mar. 2020.
Lei nº 2.137 de 22 de outubro de 2015	Institui o Dia Municipal da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração no Município de Rio Branco e dá outras providências.	Disponível em: https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2015/lei-municipal-no2-137-de-22-de-outubro-de-2015.pdf . Acesso em: 10 abr. 2021.
Lei nº 2.216 de 08 de dezembro de 2016	Institui a Semana Municipal de luta pelos direitos da Pessoa com Deficiência no Município de Rio Branco e dá outras providências.	Disponível em: https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2016/lei-municipal-no2-216-de-08-de-dezembro-de-2016.pdf . Acesso em: 10 abr. 2018.
Lei complementar nº 35 de 19 de dezembro de 2017	Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências.	Disponível em: https://www.novaconcursos.com.br/arquivos-digitais/erratas/16304/20709/lei-complementar-35-2017.PDF . Acesso em: 10 abr. 2021.
Lei nº 2.230 de 04 de maio de 2017	Obriga os Órgãos Públicos e estabelecimentos privados a inserir o Símbolo Mundial do Autismo em placas de atendimento prioritário e dá outras providências.	Disponível em: https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2017/lei-municipal-no2-230-de-04-de-maio-de-2017.pdf . Acesso em: 10 abr. 2021.
Lei nº 2.284, de 02 de abril de 2018	Institui a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista (TEA) e estabelece diretrizes para sua consecução.	Disponível em: https://leismunicipais.com.br/AC/RIOBRANCO/LEI-2284-2018-RIOBRANCO-AC.pdf . Acesso em: 20 mar. 2020.
Lei nº 2.281, de março de 2018	Assegura aos usuários do transporte coletivo municipal com deficiência mobilidade reduzida direito de desembarcar entre as paradas obrigatórias de ônibus e de embarcar nas paradas obrigatórias de ônibus exclusivas para desembarque e dá outras providências.	Disponível em: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2015/06/LEI-N%C2%BA-2.281-de-15-de-mar%C3%A7o-de-2018-Transporte-coletivo-municipal-com-defici%C3%Aancia-e-mobilidade-reduzida.pdf . Acesso em: 10 abr. 2021.
Lei nº 2.305 de 9 de novembro de 2018	Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedos adaptados , em áreas públicas e em propriedades privadas de uso público, para crianças portadoras de necessidades especiais.	Disponível em: https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2018/Lei2305.PDF . Acesso em: 10 abr. 2021.

Lei nº 2.306, de 17 de dezembro de 2018	Dispõe sobre a prioridade de vagas em creches e escolas públicas municipais próximas às residências de crianças com deficiência ou de filhos de pessoas com deficiência.	Disponível em: https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2018/LeiMunicipaln2.306de17dedezembro2018.pdf . Acesso em: 10 abr. 2021.
Lei nº 2.307 de 17 de dezembro de 2018	Institui a Semana Municipal da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla no Município de Rio Branco e dá outras providências.	Disponível em: https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2018/LeiMunicipaln2.307de17dedezembro2018.pdf . Acesso em: 10 abr. 2018.
Lei nº 2.319 de 29 de julho de 2019	Dispõe sobre a normatização do emprego correto da terminologia “pessoa com deficiência” no âmbito do Município de Rio Branco e dá outras providências.	Disponível em: https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2019/LeiMunicipaln2.319de29dejulhode2019.PDF . Acesso em: 20 mar. 2020.
Decreto nº 939 de 25 de abril de 2019	Regulamenta a Lei Municipal nº 2.306, de 17 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a prioridade de vagas em creches e escolas públicas municipais próximas às residências de crianças com deficiência ou de filhos de pessoas com deficiência.	Disponível em: http://portalcm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/DECRETO-N%C2%BA-939-2019-Regulamenta-a-Lei-N%C2%BA-2.306-2018-Vagas-em-Creches-e-Escolas.pdf . Acesso em: 10 abr. 2018.
Lei complementar nº 85, de 23 de março de 2020	Altera a Lei Complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017, alterada pela Lei Complementar nº 51, de 27 de setembro de 2018 e Lei Complementar nº 71, de 30 de setembro de 2019. Esta Lei, alterou o PCCR no tocante aos cargos da educação especial, redefinindo as atribuições dos profissionais, reorganizando a jornada de trabalho professor do AEE com carga horária para planejamento e reestruturando os pré-requisitos para os cargos da educação especial.	Disponível em: http://portalcm.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/LEI-COMPLEMENTAR-N%C2%BA-085-DE-23.03.2020-Alteram-as-Leis-Complementares-N%C2%BA-035-2017-N%C2%BA-051-2018-e-N%C2%BA-071-2019-PCCR-SEME.pdf . Acesso em: 28 maio 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 11 – Documentos que fundamentam as políticas educacionais para o público-alvo da educação especial no Estado do Acre

DOCUMENTO	ABORDAGEM	REFERÊNCIAS/LINK DE ACESSO
Constituição do Estado do Acre de 1989	A Assembleia Estadual Constituinte, usando dos poderes que lhe foram outorgados pela Constituição Federal, obedecendo ao ideário democrático, com o pensamento voltado para o povo, inspirada nos heróis da revolução acreana e sob a proteção de Deus, promulga a seguinte Constituição do Estado do Acre. SEÇÃO II, da Pessoa Portadora de Deficiência. Art. 2013. É dever do Estado assegurar às pessoas portadoras de qualquer deficiência a plena inserção na vida econômica e social e o	Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2017/10/Constitui%C3%A7%C3%A3o-Acreana.pdf . Acesso em: 17 set. 2021.

	total desenvolvimento de suas potencialidades, obedecendo aos seguintes princípios: Segue descrevendo a garantia de direitos nos artigos 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020, dessa constituição.	
Lei nº 1.487, de 24 de janeiro de 2003	Institui a Língua Brasileira de Sinais – Libras no Estado do Acre e dá outras providências.	Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1487.pdf . Acesso em: 17 set. 2021.
Lei complementar nº 274, de 9 de janeiro de 2013	Altera dispositivos da Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual. Gratifica pelo AEE para todos os profissionais e professores da escola em até 15% sobre o salário base.	http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/LeiComp274.pdf . Acesso em: 16 nov. 2021.
A Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015	Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, altas habilidades e/ou superdotação, dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e distúrbio de processamento auditivo central, 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 bilíngues, escolas bilíngues ou serviços especializados, públicos e/ou conveniados.	Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf . Acesso em: 17 set. 2021.
Lei Estadual nº 2.976 de 22 de julho de 2015	Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estabelece diretrizes para sua consecução.	Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/08/Lei2976.pdf . Acesso em: 17 set. 2021.
Lei nº 3.112, de 29 de dezembro de 2015	Dispõe sobre a identificação, o diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).	Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2016/02/Lei3112.pdf . Acesso em: 17 set. 2021.
Resolução CEE/AC nº 277/2017.	Altera no que couber a Resolução CEE/AC nº 166/2013 que estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do Estado do Acre.	Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1GtQ-kbZfGNBBIO4cRTC0eVpiY63G0n4v/view . Acesso em: 17 set. 2021.
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: 17 set. 2021.
Lei nº 3.799, de 28 de outubro de 2021.	Cria a Carteira Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - e-CEPTEA.	Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2021/11/Lei3.799.pdf . Acesso em: 18 de nov. 2021.

Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando os quadros acima, podemos perceber que há uma grande quantidade de documentos que subsidiam a educação especial no município de Rio Branco. Tais documentos foram elaborados a partir de 2008, período em que as políticas públicas voltadas ao público-alvo da educação especial passam a receber maior atenção por parte do poder público municipal.

4 INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RIO BRANCO NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Esta seção é destinada à apresentação e análise dos dados coletados juntos aos profissionais que fizeram parte do processo de idealização, produção e execução das políticas de inclusão educacional dos alunos público-alvo no município de Rio Branco. Para reunir as óticas desses profissionais acerca das políticas públicas inclusivas, foi utilizado o questionário como técnica de pesquisa.

Tal instrumento de pesquisa é definido por Lakatos e Marconi (2013, p. 86) como:

[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), o questionário “objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. As autoras também se preocupam com aspectos importantes na produção do questionário, devendo a linguagem utilizada “ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado”. Além disso, listam várias vantagens no uso do questionário:

Economiza tempo e viagens e obtém grande número de dados; Atinge maior número de pessoas simultaneamente; Abrange uma área geográfica mais ampla; Economiza pessoal, tanto em treinamento quanto em trabalho de campo; Obtém respostas mais rápidas e mais precisas; Propicia maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; Dá mais segurança, pelo fato de suas respostas não serem identificadas; Expõe a menos riscos de distorções, pela não influência do pesquisador; Dá mais tempo para responder, e em hora mais favorável; Permite mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70).

O convite aos participantes para contribuírem com o estudo foi feito por telefone, via mensagens de WhatsApp e por vídeo chamada. Após o aceite, o envio do questionário a cada um deles aconteceu por e-mail. Posteriormente, a recolha das assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o recebimento das respostas dos questionários de todos os participantes foram feitos com a ajuda de um profissional que trabalha na SEME.

O processo de definição e localização dos participantes, no entanto, foi bastante dificultado pela pandemia de Covid-19 que o mundo está enfrentando desde o ano de 2019.

Trata-se da mais devastadora pandemia da história recente, provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que causa síndrome gripal e graves complicações pulmonares. Essa pandemia tem provocado grande impacto na saúde pública e mental das pessoas, e na organização de toda a sociedade, nos hábitos de interação e higienização. Muitas pessoas passaram a trabalhar remotamente, inclusive com limitações nos espaços dedicados ao ensino: escolas, universidade etc. Até o momento de finalização da presente pesquisa (novembro/2021), depois de dois anos de pandemia, já morreram mais de 1.800 pessoas no Estado do Acre, 612.000 no Brasil e mais de 5 milhões em todo o mundo.

Outra dificuldade que ocorreu nesse período foi a saída de alguns profissionais da Equipe do Departamento de Educação Especial e de outros setores da SEME para as unidades educativas municipais e para a esfera estadual, onde tinham seus contratos, quando Sebastião Bocalom Rodrigues, do Partido Progressistas (PP), assumiu a prefeitura de Rio Branco em 2021, pois a partir daquele momento foram interrompidos uma quantidade significativa dos processos de permuta entre estado e município.

Apesar das dificuldades, consideramos que os esforços para realização dos questionários com os profissionais envolvidos no processo de inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Rio Branco para conhecer suas percepções acerca desse processo foram de grande importância para a presente pesquisa. Tais percepções revelaram elementos, situações, singularidades e contextos que os documentos analisados não foram capazes proporcionar, além disso, possibilitaram maior aprofundamento e consistência nas análises propostas neste estudo.

Para o trabalho analítico, tomamos como referência principal as ideias de Mantoan (1997) e de Carvalho (2019) acerca da educação especial na perspectiva inclusiva. Mantoan (1996, p. 2) defende a inclusão como forma de inovação da escola e, em suas palavras, “[...] a inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar”. Em perspectiva semelhante, Carvalho (2019) argumenta que a proposta de educação inclusiva precisa ser devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes de forma indistinta. A autora, também afirma que “o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio” e “tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola” (CARVALHO, 2019, p. 84). Em sua concepção ainda, devemos buscar “as origens da rejeição” para

removermos essa barreira, “usando-se, dentre outros mecanismos, as relações dialógicas, exercitando a escuta, em vez de entrarmos com receitas prontas” (CARVALHO, 2019, p. 85).

As autoras utilizadas como referencial teórico de análise defendem a inclusão total e, embora pareça uma defesa um pouco radical, consideramos que ela traduz a tentativa de promover a todos a oportunidade de serem incluídos mediante a realização de políticas públicas que garantam o direito a inclusão educacional e social.

Compartilhando dessas ideias acerca do processo de inclusão educacional, ou seja, que tal inclusão precisa ser total e contemplar todos os estudantes, ao analisarmos as percepções dos profissionais envolvidos com políticas de inclusão educacional desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco, buscamos identificar, entre outros aspectos, se tais políticas têm considerado esses alunos como parte da escola comum ou apenas como integrante dos atendimentos especializados e das escolas de ensino especial.

Cumpramos assinalar ainda que, para a realização do trabalho analítico, adotamos como subsídio alguns elementos da Análise de Conteúdo, a qual é definida por Bardin (2011, p. 44) como [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” A partir da fase inicial de análise, que conforme a autora caracteriza-se como uma “leitura flutuante”, identificamos que as respostas dos profissionais apresentavam mensagens significativas a respeito de um mesmo tema. Sendo assim, para organizar o processo de análise, reunimos tais mensagens em cinco temas, a saber: formação continuada, formação para a comunidade escolar, atendimento pedagógico do público-alvo da educação especial, CAS/RBR, além de outras questões (de caráter mais geral) mencionadas pelos profissionais.

Esses temas são apresentados conforme a ótica dos profissionais que participaram da pesquisa e discutidos em articulação com as ideias dos autores adotados como referencial teórico de análise. Antes, porém, apresentamos o perfil desses profissionais.

4.1 Perfil dos profissionais participantes da pesquisa

Para mantermos o anonimato e proteger a identidade dos profissionais que participaram do estudo, escolhemos utilizar as seguintes siglas para nomeá-los e, assim, facilitar a leitura e compreensão do texto: **P1** - Professora da Educação Especial: Mediadora; Professora Formadora e Orientadora/Assessora Pedagógica; **P2** - Professora de Língua Portuguesa; Professora Formadora e Orientadora/Assessora Pedagógica; **P3** - Professor de Língua

Portuguesa e Assessor Pedagógico/Administrativo; **P4** - Professora da Educação Especial: Libras; Professora Formadora e Orientadora/Assessora Pedagógica; **P5** - Professora de Química; Professora da Educação Especial: Mediadora; Professora Formadora; Orientadora/Assessora Pedagógica e Professora do APD; **P6** - Professora P2: SEE/SEME para atuar no Ensino Fundamental; Professora Formadora e Assessora Pedagógica; **P7** - Professora P2: SEE/SEME para atuar no Ensino Fundamental e Assessora Pedagógica do Ensino Fundamental.

Tais participantes, como integrantes da equipe de gestão da SEME, atuaram diretamente na produção, execução e acompanhamento das políticas inclusivas para o aluno público-alvo da educação especial no município de Rio Branco e, por esse motivo, são importantes para compreendermos melhor toda a dinâmica que envolveu a realização dessas políticas.

Importa registrar que inicialmente selecionamos oito profissionais para a realização da investigação, porém três deles não permaneceram na pesquisa. Um profissional desistiu de participar por estar fazendo doutorado na área de psicologia fora do país, assim, não conseguiu entregar o questionário respondido em tempo hábil para a análise. Outro profissional, com formação na área de educação e psicologia e doutorado em educação, foi aprovado em outro concurso e mudou-se para o Rio Grande do Sul. O terceiro profissional, com formação em educação e doutorado em psicanálise, não tinha condições de responder o questionário por motivo de tratamento de saúde. Dessa forma, do grupo inicial de profissionais selecionados, houve uma desistência e duas substituições.

Os sete profissionais que participaram da investigação são ou foram vinculados ao Departamento de Educação Especial e à SEME e apresentavam uma ou mais das seguintes características: grande tempo de atuação na educação especial (15 anos); assumiram atribuições estratégicas dentro do departamento; exerceram funções anteriores como coordenador de escola de surdos, assessores pedagógicos nos centros estaduais de apoio à inclusão ou professores itinerantes; contribuíram com a produção e execução de políticas públicas educacionais inclusivas no município; além de serem profissionais licenciados, pedagogos, psicólogos, pós-graduados em diversas áreas da educação especial, sendo que alguns deles tinham filhos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino.

Considerando tais características, buscamos valorizar os vários olhares e percepções dos profissionais envolvidos diretamente no processo educacional que vem sendo realizado na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco.

Pelas informações apresentadas pelos profissionais nos questionários em relação as suas respectivas formações, constatamos que o perfil da Equipe Multiprofissional do Departamento

da Educação Especial da SEME é bastante heterogêneo e que há grande diversidade de formação tanto a nível de graduação (licenciados, pedagogos, psicólogos) quanto de pós-graduação nessa equipe, o que pode ter possibilitado que cada um fornecesse sua contribuição no âmbito das políticas inclusivas com seu olhar diferenciado acerca da rotina escolar. O quadro a seguir apresenta algumas informações acerca da formação desses profissionais:

Quadro 12 – Profissionais que participaram da pesquisa

	FORMAÇÃO	OBSERVAÇÃO
P1	Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação Especial Inclusiva; Psicopedagogia clínica e Educação Infantil.	Escolhida por ter sido Coordenadora Pedagógica da única Escola de Surdos do Acre (extinta), vivenciando todas as mudanças na proposta da Educação Especial.
P2	Graduação em licenciatura plena Letras-Português; Especialização em AEE; Psicopedagogia Institucional, clínica e TGD; Neuropsicopedagogia clínica.	Escolhida por ter sido membro fundadora da primeira Coordenação de Educação Especial perpassando todas as mudanças na proposta da Educação Especial e na reorganização do Departamento de Educação Especial.
P3	Graduação em licenciatura plena Letras-Português; Especialização em Planejamento e Gestão Escolar; Educação Especial com ênfase em Libras; Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva; Mestrando Profissional em Letras – PROFLETRAS – Foco em Estratégias de Leitura no Gênero Textual Tirinhas na Perspectiva Humorística.	Escolhido por ter sido assessor pedagógico idealizando e produzindo políticas públicas, além de revisor documental dessas políticas e ex-coordenador pedagógico do Ensino Fundamental.
P4	Graduação em licenciatura plena em Geografia; Licenciatura plena em Letras-Libras; Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Educação de Surdos/Libras/interpretação/tradução; Neuropsicopedagogia clínica.	Escolhida por ter atuado na idealização e produção das políticas públicas voltadas aos alunos com surdez e na organização estrutural do CAS/RBR.
P5	Graduação em licenciatura plena em Química; Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e TGD; Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática com ênfase em Tecnologias Assistivas.	Escolhida por ter desenvolvido um trabalho com os alunos cegos e por ter atuado na idealização e produção das políticas públicas voltadas aos alunos com deficiências múltiplas e cegueira e professora do APD.
P6	Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas; Especialização em Tecnologias na Educação; Educação para Autistas na Perspectiva do Ensino Estruturado; Psicopedagogia Clínica e Institucional.	Escolhida por ser mãe de criança com autismo, por ter atuado na idealização e produção das políticas públicas voltadas aos alunos com autismo.
P7	Graduação em Licenciatura plena em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar.	Escolhida por ser mãe de criança com deficiência intelectual e física que estudou na Rede Municipal de Ensino e por fazer parte da Diretoria de Ensino da SEME desde 2008.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme os dados presentes no quadro, podemos constatar que todos os profissionais têm formação em nível superior na área de educação, sendo que 1 (um) deles tem duas graduações. Ademais, todos têm pelo menos 2 (duas) especializações e 1 (um) deles tem mestrado e outro está em fase de conclusão do mestrado, ambos na área da educação.

O questionário também apresentou questões sociodemográficas na tentativa de reunir informações sobre gênero, idade, tempo de atuação na equipe da SEME e de experiência na educação e/ou na educação especial. Embora, não constituam o foco principal da pesquisa, consideramos que esses dados podem contribuir com as análises efetuadas ao longo do estudo.

Assim, de acordo com as informações coletadas, participaram da pesquisa 6 (seis) profissionais do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino, com idades entre 35 anos e 52 anos.

Com base nas informações obtidas por meio dos questionários, ainda identificamos que 1 (um) participante é membro fundador da Equipe da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e atua desde o ano de 2008 (13 anos); 1 (um) tem 7 anos de atuação na equipe; 2 (dois) atuam há 5 anos como membro na equipe; 1 (um) tem 2 anos de atuação; 1 (um) tem 3 anos; e para encerrar, 1 (um) um dos profissionais selecionados para a pesquisa nunca integrou a Equipe de Educação Especial, entretanto, integra a Equipe de Ensino Fundamental da SEME, além de estar envolvido em todas as ações do Departamento de Educação Especial de forma direta e indireta, desde sua organização enquanto equipe em 2008 até a data de realização desta pesquisa.

Ainda sobre as informações iniciais dos participantes da pesquisa, quando perguntados se havia pessoas com deficiência em suas famílias, quatro profissionais disseram que sim. Um deles respondeu apenas que esse familiar “vive distante” (P2, 2021) e outro mencionou que havia uma pessoa com deficiência, que “nasceu e cresceu em um período em que ser deficiente ou ter deficiência era o mesmo que ter um registro de incapacidade total”. Esse participante também afirmou que nesse período e local “não havia escolas disponíveis ou pessoas que acreditassem que era possível avançar” (P1, 2021). Já o participante P6 (2021), com filho que “apresenta déficits nas habilidades sociais e comunicacionais e comportamentos restritos e repetitivos (TEA)”, declarou que “Ele passou por várias escolas particulares” e enfrentou “muitas dificuldades no que diz respeito às adaptações razoáveis”.

Somente um dos participantes detalhou aspectos sobre o processo de escolarização da pessoa com deficiência na família, conforme descrito abaixo:

Sim, minha filha, uma criança com restrições, limitações com dificuldades de adaptação, quebra de rotinas, ambientes barulhentos e com muito fluxo de pessoas. Teve um processo escolar lento em relação as demais crianças, mas enorme em relação a si mesma, tanto nos aspectos interpessoais, como cognitivos, mostrou que criança com deficiência aprende sim, além disso provou o quanto o atendimento dos profissionais da educação especial de Rio Branco favorece a aprendizagem, pois os mediadores, cuidadores realizaram um trabalho que marcou e qualificou a vida escolar e pessoal de minha filha. Ela conseguiu aprender a ler, escrever, contar histórias, se relacionar, seguir rotinas e muito mais (P7, 2021).

Na resposta dada pelo profissional acima, observamos que ao descrever as características de uma criança com deficiência múltipla, afirma ter encontrado na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco todo aparato pedagógico e de pessoal especializado e as condições necessárias para o desenvolvimento de sua filha. Ao acompanhar esse processo ao longo dos anos, segundo ele, foi possível constatar que “criança com deficiência aprende” (P7, 2021), desde que tenha as condições necessárias para romper as barreiras existentes rumo ao processo ensino e aprendizagem.

Para Mantoan (2003, p. 34), essas condições consistem em proporcionar “o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades”. Ainda segundo a autora, a “aprendizagem nessas circunstâncias é a centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos”. Ademais, com a permanência da criança com deficiência na sala de aula e em toda a rotina escolar e com o apoio de profissionais especializados, é possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas em que “predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento”.

4.2 Formação continuada na ótica dos profissionais

A formação de professores constitui um tema de grande destaque quando as discussões têm com pauta a oferta de uma educação de qualidade para todos. Essa qualidade na educação perpassa pela formação de professores, que precisam ser formados levando em conta a diversidade dos discentes existentes nas instituições educacionais.

Em relação à temática da formação continuada, perguntamos aos profissionais qual a contribuição que eles consideram que as formações realizadas pelo Departamento de Educação Especial têm trazido para a atuação na área da educação especial.

De forma geral, os participantes consideraram a formação continuada muito importante e com grande contribuição para todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino e para a melhoria do trabalho realizado com o público-alvo da educação especial.

Alguns profissionais pontuaram que “a formação é essa preparação que dá ao profissional saberes necessários para a prática, objetivando o atendimento ao aluno com deficiência e a prática do ensino *versus* aprendizagem significativa” (P1, 2021) e que “é grande a importância das formações para o desenvolvimento dos profissionais, são estudos realizados com base nas políticas públicas, e necessidades dos grupos de profissionais”, assim, essas formações “possibilitam aos profissionais conhecerem mais sobre educação especial em suas diferentes áreas de atuação” (P2, 2021).

A política de formação de professores é preconizada na LDB nº 9.394/1996, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores com formação para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas que atendam às necessidades dos educandos (BRASIL, 1996).

Para Mantoan (2015), a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva requer uma ressignificação do seu papel, assim como do conceito de escola e de educação, além de rever as práticas pedagógicas excludentes do ensino. Segundo ela, é fundamental que o processo de formação possibilite aos professores identificar os mecanismos escolares que geram a exclusão, bem como conhecer os processos que favorecem a organização de uma escola inclusiva.

Outros profissionais destacaram que, a partir da formação continuada, “houve um avanço significativo na inclusão dos alunos público-alvo, desde a socialização” chegando “até as estratégias mais eficazes no que se refere ao ensino-aprendizagem desses alunos” (P3, 2021) e que “as formações representam uma oportunidade para os profissionais da educação especial expandirem e atualizarem permanentemente seus saberes e práticas nas temáticas da inclusão” (P6, 2021).

Segundo Carvalho (2019, p. 165-166), a proposta da educação inclusiva envolve formação de educadores, adequações na prática pedagógica e processo de avaliação. Sendo assim, considera importante o entendimento de que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que “como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes”.

A autora reforça ainda a necessidade de não apenas mudar os discursos referentes à educação inclusiva, mas sim de intervir no próprio cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas, nas relações entre escola, família, comunidade, na formação inicial e continuada dos

professores, em suas condições de trabalho, entre outros. Para tanto, em sua visão, é importante proporcionar formação continuada aos professores na busca de conhecer os tipos e estilos de aprendizagem de seus alunos de modo a possibilitar a organização de ações e práticas pedagógicas condizentes com o perfil de cada um.

Ainda corroborando com o tema da “formação continuada”, Carvalho (2019, p. 167) afirma que ela constitui “uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as de nossos alunos)”.

Ainda sobre a questão da formação continuada, alguns profissionais afirmaram:

Já ouvi muitos profissionais reclamando de que todos os anos as formações são sempre as mesmas coisas e que as vezes não acrescentam muito no trabalho. Mas também já ouvi relatos de que as formações são essenciais para a formação profissional, na prática dentro da escola. Assim eu penso que se faz necessário sempre buscar conhecer, primeiramente as maiores dificuldades dos profissionais na escola e com base nessas dificuldades, realizarem as formações, para que possam se tornar útil e de grande expressão na rotina de trabalho do profissional (P4, 2021).

As formações têm grande importância nesta totalidade, pois é através delas que os profissionais trocam experiências exitosas, discutem as dificuldades enfrentadas, apoiam uns aos outros e principalmente aprendem ou aprimoram novas técnicas e/ou temáticas relativas ao seu desenvolvimento profissional (P5, 2021).

Melhoram o fazer pedagógico, pois o profissional passa a confrontar teoria e prática. Nas formações têm possibilidades de discutirem com seus pares e com os formadores as melhores estratégias para favorecer a aprendizagem de todos nos momentos de formação (P7, 2021).

Embora, na percepção dos participantes, a formação continuada (proposta para todos os professores da sala comum e da educação especial) tenha sido vista com uma perspectiva positiva (ênfase na troca de experiências com os pares, no conhecimento das reais necessidades da rotina escolar e na busca de soluções pedagógicas), em uma das respostas foi mencionada a questão de as formações continuadas serem repetitivas e não trazerem acréscimos significativos para a rotina de trabalho.

De fato, se a proposta de formação continuada estiver pautada em reflexões fora do contexto de atuação dos profissionais, pode realmente acontecer apenas o “cumprimento de tabela” sem grandes contribuições para a prática escolar.

Em relação a essa questão, Mantoan (1997, p. 11) pontua que uma proposta de educação inclusiva pressupõe uma escola que se identifica com princípios educacionais humanizadores e cujos professores têm um perfil compatível com esses princípios e com uma formação:

[...] que não se esgota na graduação e nos cursos de pós-graduação. Eles estão continuamente se atualizando, para conhecer cada vez mais de perto os seus alunos, em suas peculiaridades de desenvolvimento, para promover a interação entre as disciplinas escolares, para reunir os pais, a comunidade, a escola em que exercem suas funções, em torno de um projeto político-pedagógico estabelecido por esse grupo (MANTOAN, 1997, p. 11).

A respeito das situações de resistências por parte dos docentes, Mantoan (2015) pontua que geralmente os professores já se adaptaram a trabalhar de uma maneira e quando são levados a uma mudança, tendem a não aceitar, pois rompe com o esquema de trabalho que aprenderam a desenvolver já há algum tempo no seu fazer pedagógico. Assim, preferem argumentar que não foram preparados para trabalhar de forma diferenciada e inclusiva.

A autora ressalta também que os professores, em sua formação inicial, aprendem de maneira fragmentada e ao levarem seus conhecimentos para a prática, não conseguem se desvincular dessa forma de ensino. Por isso, quando buscam algum curso de formação a nível de especialização ou até mesmo da formação continuada, tendem a esperar planos pedagógicos já pré-definidos para pôr em prática. Outros buscam apenas um certificado que comprove sua capacidade de ser um professor habilitado a trabalhar com a inclusão, mesmo que, na prática não consigam desenvolver um trabalho nesse sentido. Mantoan (2003) adverte ainda que:

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 43).

Concordamos com Mantoan, pois o professor tem a necessidade de buscar respostas educativas que facilitem o sucesso escolar de todos os seus alunos. É importante que a ação docente seja objeto de discussão contínua na escola por meio de um espaço de formação no trabalho que contemple as diversas situações do cotidiano escolar, especialmente as

perspectivas que se apresentam dentro de uma educação inclusiva, de modo que a escola reconheça e respeite a diversidade e responda a cada aluno de acordo com suas potencialidades e necessidades.

4.3 Formação para a comunidade escolar na ótica dos profissionais

Antes de apresentar as análises acerca desse tema, importa registrar que o referencial utilizado para fundamentar a presente pesquisa enfatiza a importância da formação da equipe escolar para a construção de uma escola inclusiva. No caso específico do “Programa Formação em Educação Especial para a Comunidade Escolar” desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco, no entanto, foi observado que essa formação se estende para além da equipe escolar e tem a preocupação de incluir as famílias na proposta de formação com a presença de todos os envolvidos na educação de alunos com ou sem deficiência. Por esse motivo, nas discussões que se seguem, utilizamos o termo “comunidade escolar” e não “equipe escolar”.

Assim, no que diz respeito à formação para a comunidade escolar, que além dos profissionais da educação especial, professores da sala comum, coordenação pedagógica, gestão escolar e todos os profissionais que de forma direta e indireta colaboram com o trabalho escolar, envolve também as famílias dos alunos, um dos participantes mencionou que a “rotina escolar tem se organizado de forma a garantir a inclusão da criança com deficiência” e que “gestores e professores estão preocupados em oferecer um atendimento educacional de qualidade com ações que garantam a participação efetiva de todos” (P1, 2021).

Em relação a essas formações, Carvalho (2008) sustenta que é importante compreender que o trabalho docente com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva se dá por meio de vários profissionais com diferentes formações:

O trabalho docente na e para educação inclusiva envolve muitos profissionais com diferentes especializações e formações. São muitas as possibilidades de atendimento educacional especializado para os alunos que estão em situação de deficiência. Contudo, os resultados das ações pedagógicas desses profissionais ganham contornos diferentes segundo a localização do sistema educacional nas diferentes realidades do Brasil. Refletir sobre a ação pedagógica, tomando o professor como foco, é realizar uma verdadeira cartografia do trabalho docente, seja pela multiplicidade de formações e de desempenhos de seus papéis profissionais, seja pelos locais e as condições materiais em que trabalham, ou pelas peculiaridades dos alunos (CARVALHO, 2008, p. 1).

Em seu questionário ainda, P1 (2021) afirma que o município tem investido em várias ações em busca da inclusão do aluno público-alvo da educação especial, envolvendo todos da comunidade escolar nas formações e ações rotineiras para que compreendam e colaborem com o processo de inclusão:

Vejo a educação de Rio Branco investindo em formação profissional, contratação de profissionais de apoio especializado para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. É importante lembrar que toda essa organização: planejamento, adequações, presença de profissionais; não fará diferença se não houver consciência que a inclusão deve partir de um sentimento que a pessoa com deficiência não está limitada a um laudo por determinações clínicas (P1, 2021).

Na resposta acima, o profissional destaca que vida da pessoa com deficiência não está restrita a um laudo clínico. Muitas vezes, mesmo tendo um serviço educacional, alguns profissionais e principalmente algumas famílias, ainda mantêm a crença no que declaram psicólogos e médicos em seus relatórios e laudos, desconsiderando o conjunto de ações pedagógicas e profissionais especializados que acompanham o aluno cotidianamente na escola.

Os educadores não podem se ater unicamente à limitação imposta pela condição de deficiência do educando, pois a prática pedagógica precisa ser organizada com base no nível de desenvolvimento em que a criança se encontra em direção ao seu potencial, ou seja, ao que ela pode vir a desenvolver. A esse respeito, Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 40) afirmam que:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 40).

Essas práticas pedagógicas precisam contemplar todas as crianças, sem exceção, independente de possuírem alguma deficiência ou não. Todos que estão matriculados na escola precisam ser atendidos conforme seu ritmo e respeitados em sua singularidade no processo de ensino e aprendizagem.

Sasaki (2005, p. 21), na mesma linha, afirma que:

[...] a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que

a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e da suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação etc., das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns etc.).

Essa afirmação nos permite inferir que, para que a inclusão aconteça de fato, é necessário que os sistemas de ensino e as escolas se transformem para receber todos os alunos e possibilitem o desenvolvimento de cada um, considerando a diversidade. É esse olhar e prática de incluir a todos no processo de ensino e aprendizagem que permite não reforçarmos a exclusão de determinados grupos nas instituições de ensino.

Ao serem questionados se conhecem como funciona a parceria entre professores da educação especial e professores da sala comum na rotina das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Branco, os profissionais responderam que sim e pontuaram que:

A orientação dada aos profissionais da área é de sempre estabelecer parcerias. Mesmo porque inclusão é isso. A SEME sempre enfatiza a importância de se manter essa conduta de que, enquanto profissional inserido na escola, o mesmo é parceiro, é exemplo de atitudes inclusivas estabelecendo bom relacionamento com a comunidade escolar em trabalho conjunto, objetivando sempre o aprendizado do aluno. E para isso, a parceria acontece na realização do planejamento; adequação de materiais; interação entre equipe gestora e comunidade escolar (P1, 2021).

A política do Departamento de Educação Especial do Município visa a maior interação que possa ocorrer entre os profissionais de apoio especializado e os demais profissionais da educação, principalmente os professores regentes da sala de aula. Todavia, assim como toda política que envolve a Educação Inclusiva, são atuações que sofrem seus altos e baixos em determinadas escolas. A interlocução maior acontece com os professores do AEE presentes em muitas escolas, o que tem seus pontos positivos e negativos, haja vista que em muitas escolas o professor de AEE é visto como um “coordenador” dos demais profissionais da educação especial, entretanto esta orientação não é direcionada pela secretaria. Sintetizando, já avançamos bastante nesta interlocução, mas temos muito caminho a percorrer ainda para que os profissionais da educação se respeitem e atuem para o bem comum que é a aprendizagem (P5, 2021).

Com efeito, em seu questionário, P6 (2021) afirma que existe “grande dificuldade de articulação entre os profissionais da educação especial com os professores do ensino regular”, argumentando que “muitos professores regentes não consideram o estudante público da educação especial como seu” e aponta ainda que essa situação “se reflete na falta de

planejamento em conjunto com os profissionais da educação especial que muitas vezes acabam realizando o seu trabalho isoladamente”.

Nas repostas acima podemos perceber que, em relação à parceria entre os professores da educação especial e os professores da sala comum, os participantes têm percepções divergentes. Apesar de algumas dessas respostas sugerirem algum avanço na interlocução entre ambos os profissionais, parece haver um extenso caminho a percorrer rumo a parceria efetiva entre eles de modo que exerçam suas funções com autonomia, se respeitando e principalmente buscando a aprendizagem de todos os alunos.

Vale indicar ainda que, conforme o Art. 13 da Resolução do CNE/CEB nº 4/2009, a atribuição do professor do AEE é “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias” com objetivo de promover a participação dos alunos nas atividades escolares. Sendo assim, embora não seja “coordenador” dos demais profissionais da educação especial, como apontado por P5 (2021), o professor do AEE exerce um papel importante na escola, assim como todos os profissionais de apoio a inclusão.

Já em relação ao questionamento sobre como tem sido organizada a rotina escolar para o processo ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial junto aos demais alunos no tocante ao planejamento, acessibilidade, adequações e a existência de profissionais de apoio especializado, os profissionais responderam que:

A existência dos profissionais de apoio especializado possibilita planejamento, acessibilidade e adequações necessárias ao aluno público-alvo, garante um olhar sobre as potencialidades e necessidades do indivíduo dentro do coletivo, que é a escola, assegurando sua efetiva participação na rotina escolar (P2, 2021).

De maneira organizada, sistêmica e harmônica cada profissional trabalha com base nas necessidades específicas de cada aluno, a parceria se faz necessária para que o currículo seja o mesmo, porém as estratégias para as crianças com deficiência possam ser diferentes dependendo das especificidades de cada criança (P7, 2021).

Vejo uma rotina escolar que tem se organizado de forma a garantir a inclusão da criança com deficiência; vejo gestores e professores preocupados em oferecer um atendimento educacional de qualidade com ações que garantam a participação efetiva de todos. Vejo a educação de Rio Branco investindo em formação profissional; contratação de profissionais de apoio especializado para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. É importante lembrar que toda essa organização: planejamento, adequações, presença de profissionais; não fará diferença se não houver consciência que a inclusão deve partir de um sentimento que a pessoa com deficiência não está limitada a um laudo por determinações clínicas (P1, 2021).

Percebemos que as respostas fornecidas pelos participantes são muito parecidas e, no geral, eles acreditam que a SEME presta um serviço de qualidade às equipes especializadas no que diz respeito ao planejamento e formação de modo a atender as necessidades de cada criança que faz parte do público-alvo da educação especial, sendo alguns desses serviços e ações demonstrados no calendário de formação continuada e no modelo do Plano de Ação da SRM (ANEXOS F e G), e também detalham algumas das atribuições do professor do AEE no município de Rio Branco.

Ainda sobre a relação entre os profissionais da educação e a comunidade escolar, consideramos fundamental que esses profissionais deixem de ser meros executores de ordens e passem a assumir efetivamente o papel de sujeitos que pensam e fazem a educação escolar inclusiva. A toda a comunidade escolar, por sua vez, cabe a busca incansável por melhores condições de funcionamento e de trabalho nas escolas, bem como por uma permanente formação pedagógica de seus profissionais de modo que possamos caminhar na direção de um ensino público de qualidade e para todos.

Ademais é importante que a formação da comunidade escolar esteja voltada para a consolidação de uma instituição de ensino que busque o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e não apenas daqueles que possuem algum tipo de deficiência, buscando envolver a todos no trabalho educativo realizado.

4.4 Atendimento pedagógico do público-alvo da educação especial na ótica dos profissionais

O atendimento pedagógico ao público-alvo da educação especial pode contribuir para uma educação inclusiva, tanto na proposição de estratégias diversificadas que atendam às necessidades dos alunos, como também na identificação de barreiras na aprendizagem e na escolha ou construção de recursos pedagógicos para superar e para equiparar as oportunidades de todos, inclusive daquele aluno que não se encontra no espaço escolar.

É necessário elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino comum, no âmbito da educação básica e que se encontram impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente, e garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada inclusão ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral.

Com relação ao atendimento em domicílio, alguns participantes foram enfáticos quanto a esse trabalho, discorrendo sobre as dificuldades enfrentadas:

Nem todos os alunos estão na rotina escolar, a atuação no atendimento pedagógico domiciliar é uma experiência muito difícil pois adentramos à residência das famílias e presenciamos todo o cotidiano por elas vivenciado. São várias situações que somos expostos; em algumas somos bem recebidas, com um local adequado para a aplicação das aulas. Em outras situações acontece de não termos estrutura disponibilizada pelas famílias para uma atuação de maneira satisfatória. O público atendido também é bem peculiar, de maneira geral e empírica são alunos que por algum problema de saúde ou deficiência são impedidos de frequentar as aulas na escola. Neste sentido, temos alunos que precisam acompanhar o mesmo currículo escolar porque não apresentam déficit cognitivo, e alunos que precisam de adaptações no currículo escolar pois não acompanham da mesma forma. Assim como os atendimentos que também são adaptados se comparados as aulas nas escolas, haja vista que estes ocorrem de duas a três vezes na semana com duas a três horas de duração, assim não conseguimos acompanhar a mesma carga horária de aulas que a escola. Desta forma os desafios são sempre encontrados, mas é preciso serem superados ou “burlados” para que consigamos desenvolver um bom trabalho (P5, 2021).

Cito o Atendimento Pedagógico Domiciliar que é um direito educacional que busca atender alunos que, por motivo de doença ou com múltiplas deficiências, não conseguem, naquele momento, ingressar na escola. Considera-se um trabalho bem delicado, pois, além de precisar de profissionais com formação específica, com um perfil condizente com o público-alvo, é necessário também uma predisposição do educador em se deslocar à casa do aluno-paciente-deficiente, podendo este profissional ter que passar por situações bem delicadas, principalmente, quanto a sua segurança pessoal (P3, 2021).

Os participantes demonstram conhecedores dos direitos de os alunos terem educação tanto na escola como em outros ambientes, como o domicílio ou as classes hospitalares, com a devida liberação por laudos clínicos. Também mencionam, no entanto, a árdua tarefa do trabalho pedagógico de alunos em domicílio, que perpassa situações que vão desde ambientes não propícios à aprendizagem e a ausência de receptividade por parte da família do aluno até a falta de segurança pessoal, pois em muitos casos os alunos moram em lugares de difícil acesso ou em bairros periféricos dominados por facções criminosas.

Conforme mencionamos anteriormente, Sasaki (2010), Mantoan (1997; 2010; 2015) e Carvalho (2000; 2008; 2019) defendem a inclusão total e as políticas educacionais voltadas para a inclusão do público-alvo da educação especial de Rio Branco apresentam alguns elementos que parecem caminhar nessa direção. Um deles, consiste na iniciativa de incluir todos os alunos, inclusive os discentes com impedimento de participarem da rotina escolar, por

motivo de doença, assegurado por laudo médico, mediante a Lei municipal nº 2.284/2018, a qual dispõe em seu Art. 2º que:

§ 1º - Será garantido o Atendimento Pedagógico Domiciliar - APD sempre que, em função de condições específicas dos alunos por restrições clínicas e avaliadas pela equipe multiprofissional da Educação Especial, não for possível a sua inserção nas classes comuns do ensino regular, observado o disposto na legislação específica. § 2º - Quando necessário o Atendimento Pedagógico Domiciliar - APD, este será integrado com profissionais da Secretaria Municipal de Saúde e da Secretaria Municipal de Assistência Social (RIO BRANCO, 2018).

Ainda sobre o APD vale registrar que, conforme a nova redação da LDB em 2018, no Art. 4º-A. “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”. Entretanto, a legislação nacional não descreve como esse atendimento deve acontecer, que profissionais devem fazer esse atendimento ou mesmo as condições que as esferas municipais ou estaduais devem garantir aos profissionais que assumem esse serviço.

As consequências dessa lacuna de certa forma são expressas pelos profissionais que participaram da pesquisa. Como os participantes expuseram acima, não existe um trabalho sistematizado, organizado e seguro para os professores ou profissionais da educação especial assumam o serviço em domicílio. Segundo eles ainda, na maioria dos casos, pelo complexo ambiente em que se encontram os alunos ou pela sua condição física ou psicológica, se faz necessária uma equipe multiprofissional envolvida com esse atendimento em domicílio composto por assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, pedagogos e especialistas na área da educação especial.

Vale registrar ainda que, levando em consideração a legislação vigente no país, o estado do Acre publicou a Instrução Normativa nº 001/2018, que regulamenta as diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado desenvolvido no âmbito da Educação Básica. Em seu primeiro artigo, o documento discorre sobre a Educação Especial que é compreendida como:

[...] uma modalidade não substitutiva da escolaridade regular, que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Essa ação é constituída por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos estudantes público-alvo, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades específicas. Compreende a eliminação gradual e sistemática de barreiras que

impedem o acesso à escolarização por meio do Atendimento Educacional Especializado (ACRE, 2018, não paginado).

Esse dispositivo atende outras demandas importantes como a implantação, implementação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais e alunos em classes hospitalares e em domicílio. Ademais, as escolas da rede pública estadual de ensino devem obedecer alguns critérios, como: constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no regimento interno da escola, o AEE; disponibilizar espaço físico apropriado para o funcionamento do AEE; dispor de professor habilitado para o exercício do AEE e promover a articulação entre os professores do ensino comum e os profissionais da Educação Especial, realizando um trabalho interdisciplinar e colaborativo, em momentos de planejamento e/ou durante a aula.

Importa indicar também que, no âmbito municipal, a lei nº 2.116/2015, que institui o Plano Municipal de Educação de Rio Branco para o decênio de 2015 a 2025 e dá outras providências. Entre as diretrizes desse plano, estabelecidas no artigo 2º, destaca-se:

VII – Implementação de políticas públicas que garantam uma Educação Inclusiva cidadã, desde a educação infantil até os demais níveis de escolaridade, a todos os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia (RIO BRANCO, 2015, não paginado).

Além de apresentar elementos direcionados à implementação da educação inclusiva nas escolas municipais, o Plano Municipal de Educação de Rio Branco apresenta a preocupação com o fortalecimento da gestão democrática escolar, considerada como algo que pode contribuir com uma educação de qualidade para todos. De fato, a transformação da instituição escolar em um espaço que proporciona o desenvolvimento integral de seus educandos pressupõe o engajamento e o trabalho coletivo de professores, de gestores e de toda a comunidade escolar.

Ao serem questionados sobre os procedimentos adotados pela rede municipal de ensino de Rio Branco para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, alguns participantes da pesquisa destacaram que:

O processo é realizado seguindo etapas: Primeiramente ocorre o início do ano letivo com a observação do professor a respeito da sua turma. Percebendo alguns comportamentos que fogem a rotina natural da turma e/ou da idade da criança/aluno, o(a) professor(a) comunica a gestão da escola, havendo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), este faz suas observações e posteriormente solicita via ofício ao Departamento de Educação

Especial a Avaliação Pedagógica Contextual para o aluno em questão. Não havendo o professor do AEE, a própria gestão solicita a avaliação. Com a solicitação realizada, a Equipe do Departamento de Educação Especial, que tem formação específica para a atuação na área, se desloca para a escola, geralmente em dupla, para realizar a avaliação pedagógica *in loco*, ou seja, no contexto educacional em que a criança precisa estar inserida. Para se chegar a uma conclusão de que o aluno necessita ou não de um profissional de apoio especializado, são realizadas várias observações em dias alternados verificando se a criança/aluno apresenta concentração e atenção nas atividades propostas, se compreende os comandos, se obedece aos comandos, se já sabe ler e/ou escrever, se tem autonomia para se locomover, alimentar e se higienizar, se tem dificuldade em ficar na sala de aula, se interage bem com os colegas, se apresenta algum tipo de agressividade consigo ou com os colegas e professor(a) entre outros. Se for necessário, há a conversa com os pais para compreender como é o cotidiano do aluno e caso a equipe verifique a necessidade, outra dupla de Formadoras do Departamento se desloca à escola para observação, com a finalidade de explorar todos os aspectos que podem contribuir para o fechamento da avaliação. Por fim é dado um parecer que define se a criança/aluno terá ou não o acompanhamento de um profissional de apoio especializado para lhe auxiliar no contexto educacional em todos os espaços do ambiente escolar (P5, 2021).

A Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco desenvolve diversos procedimentos inclusivos voltados aos alunos com deficiência, assim, para que o aluno tenha um profissional de apoio especializado, geralmente há uma solicitação da escola ou dos próprios pais ou responsáveis, mediante isso, o Departamento de Educação Especial organiza via documentos como memorandos, pautas de acompanhamento e registro e livro de registro, a fim fazer a solicitação da própria equipe um estudo de pesquisa *in loco*, ou seja, uma avaliação pedagógica contextual e, nessa avaliação, a equipe multiprofissional que trabalha na Educação Especial da SEME faz um estudo do contexto pedagógico que o aluno está inserido, desde a ambientação escolar como sala de aula, refeitório, *playground*, quadra de esportes e outros, como também a metodologia de ensino, se há uma atenção necessária, se o material pedagógico é adaptado, se o local que a criança se posiciona na sala é adequado, se há algum tipo de comunicação com os colegas e profissionais, se o aluno tem uma família presente na escola, se o aluno tem laudo médico, se o aluno faz terapias, se ele possui traços de alguma deficiência ou transtorno, se o aluno fala, se o aluno anda, se ele faz uso de medicamentos, se consegue desenvolver alguma atividade solicitada pelo professor, se conhece as letras, os números. Mas, para isso, é necessário que o professor pesquisador/avaliador tenha percepções apuradas, pois somente um profissional especializado e com este perfil é capaz de avaliar e obter uma tese capaz de solicitar ou não um profissional de apoio especializado para fazer o atendimento desse aluno (P3, 2021).

Nas respostas acima, os participantes detalham os procedimentos utilizados com os alunos público-alvo da educação especial para que possam usufruir do serviço do AEE. Tal serviço, segundo os profissionais, pode consistir em intervenções na rotina escolar, em propostas de atendimento com o professor do AEE ou na presença de um profissional junto a esses alunos dentro da sala de aula e em toda a rotina escolar.

Sobre avaliação diagnóstica de alunos público-alvo da educação especial, Carvalho (2019, p. 130), pontua que “é uma prática que ainda é exercida com a finalidade de triagem do alunado” e que “tem sido uma das mais sérias barreiras que temos enfrentado para a implementação da educação inclusiva”. A autora sustenta ainda que precisamos de mais tempo para “amadurecer a nova ótica sobre os processos avaliativos, até entendermos que o mais importante avaliador é o professor por que convive cotidianamente com os alunos”, pois esse contato é diferente do que “ocorre nos gabinetes de diagnósticos, nos quais os profissionais trabalham em períodos curtos e descontextualizados do dia a dia escolar dos educandos”.

Em outro texto, Carvalho (2011, p. 5) afirma que a avaliação diagnóstica aponta compatibilidade com o modelo do déficit e que se pretende substituir. Em suas palavras: “Do ponto de vista clínico, com vistas a tratamento é importante diagnosticar, buscar as causas e fazer prognósticos terapêuticos”. Entretanto, “do ponto de vista pedagógico, o diagnóstico clínico nem sempre oferece aos educadores as pistas do que devem fazer, no âmbito pedagógico”. Dessa forma, sob esse aspecto, o “mais importante é avaliar os fatores que bloqueiam ou facilitam a aprendizagem, com vistas a identificar e operacionalizar as providências pedagógicas a serem adotadas pelos professores, em sala de aula”.

Consideramos indispensável que seja garantido aos alunos com deficiência o pleno acesso às atividades planejadas para os demais e sua participação em todo planejamento da escola em condições de igualdade, inclusive àqueles atendidos fora dos muros da instituição de ensino. O modelo não precisa ser o mesmo, mas estratégias de planejamento e acompanhamento individual do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial são, sim, necessários.

Em linhas gerais, as respostas dos profissionais sugerem que o atendimento pedagógico do público-alvo da educação especial promovido na rede municipal de ensino de Rio Branco tem sido importante para a inclusão educacional desse público, já que esse serviço identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos. Apesar de considerarem esse atendimento como positivo, os participantes destacam a necessidade de melhorias e continuidade em direção a uma escola que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento do potencial de todos e que a inclusão seja sua marca incontestável.

4.5 CAS/RBR na ótica dos profissionais

A educação de surdos tem sofrido inúmeras transformações pela ação do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, bem como pelas ações dos estados e municípios que promovem diversos projetos e programas que visam desenvolver o atendimento educacional especializado de qualidade para alunos com surdez ou surdo-cegueira. A criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez fortaleceu o processo de apoio à inclusão desses alunos.

Quando perguntamos aos participantes da pesquisa sobre os serviços prestados à população surda de Rio Branco por meio do CAS/RBR, que tem como missão diminuir cada vez mais a barreira comunicacional com os ouvintes e promover a inclusão dos surdos em meio a sociedade, os profissionais responderam que:

O CAS/RBR é sem dúvida um dos poucos centros que a prefeitura tem na área da inclusão, o CAS atua com poucos profissionais, eles desempenham o papel de ensinar a língua de sinais nas escolas por meio do Projeto Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo e também de fazer cursos básico e intermediário de Libras aos profissionais da educação e das demais secretarias municipais, como também à família de alunos surdos e comunidade em geral (P3, 2021).

Vou ser bem crítica com meu posicionamento sobre o a atuação do CAS-Rio Branco, que apesar de ter sido fundado desde 2013 e atuar com as oficinas de libras, cursos básicos e intermediários, difundir o ensino da Libras com os professores surdos e ouvintes no AEE, na minha visão, as ações desenvolvidas ainda são muito tímidas se comparadas as ações gerais da educação especial em Rio Branco. Não vejo o CAS com atuações diferenciadas e inovadoras nas escolas, formações continuadas sobre a produção de materiais, por exemplo, participações em eventos para representar o município, entre outras. Sei que são profissionais de excelência que têm formação para ampliar o trabalho e mostrar realmente o que estão desenvolvendo. Como diz o velho ditado “quem não é visto não é lembrado” e no meu ponto de vista o CAS necessita de maior divulgação do seu trabalho (P5, 2021).

O Centro realizou um bom trabalho, mas com o decorrer do tempo a prestação do serviço tem sido exercida com grandes dificuldades, temos alguns profissionais que trabalham sem estruturas mínimas para o serviço prestado (P7, 2021).

O CAS, na visão dos participantes da pesquisa, tem uma atuação importante no processo de inclusão, mas apresenta certas fragilidades que precisam ser levadas em conta pelo poder público municipal. Embora tenha sido criado para promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e atender na produção de materiais didáticos acessíveis, conforme as respostas dos profissionais, até o momento, o referido Centro não tem conseguido contribuir de forma efetiva com as demandas que lhe são atribuídas.

Vale registrar também que, de acordo com a proposta inicial do CAS descrita no projeto de implementação, foram idealizados vários núcleos, sendo eles: Núcleo de Formação de Profissionais da Educação, Núcleo de Apoio Didático e Pedagógico, Núcleo de Tecnologias e de Produção de Material Didático e o Núcleo de Convivência (que foi suprimido posteriormente). Entretanto, durante a pesquisa, localizamos apenas registros acerca do funcionamento do Núcleo de Formação de Profissionais da Educação, o qual funciona com poucos professores de Libras para ministrar os cursos e não consegue atingir seu objetivo geral que é “promover a política de educação inclusiva e o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com surdez ou com deficiência auditiva e dos alunos com surdo-cegueira” (RIO BRANCO, 2013).

Em relação ao conhecimento acerca do Projeto Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo, criado com o objetivo de disseminar a Libras nas escolas municipais, alguns participantes da pesquisa apresentaram apontamentos interessantes sobre a trajetória do ensino da língua brasileira de sinais nas escolas da capital acreana, bem como pontos positivos e negativos desse processo:

Esse projeto iniciou no ano de 2012, na época havia carência de um compromisso do poder público incentivar a inclusão e o ensino de Libras nas escolas. Essa demanda foi incentivada por meio desse TAC [Termo de Ajustamento de Conduta]. Em 2016 houve o auge do programa com a contratação de diversos profissionais surdos e ouvintes, porém, com a falta de investimentos do poder público em contratar mais profissionais e aumentar gradativamente o número de escolas com o Projeto, houve uma desaceleração, o que fez com que esse projeto não fosse executado como deveria. Isso demonstra o desinteresse do poder público com a comunidade surda (P3, 2021).

O projeto iniciou em 2012, com 4 escolas e no decorrer dos anos essa quantidade aumenta gradualmente. Todos os funcionários e alunos têm a oportunidade de aprender Libras por meio das oficinas que são ministradas em todas as turmas, uma vez por semana. Atualmente o projeto ainda funciona, em um número de escolas reduzido, já que atuando nas escolas têm 3 professores de Libras (P4, 2021).

Esse projeto reforçou a difusão da Libras nas escolas considerando que a Libras é a língua de uso da criança surda incluída na escola regular. Para que esta inclusão seja efetiva é necessário que toda a comunidade escolar esteja preparada com esse conhecimento para receber a qualquer tempo o estudante surdo (P6, 2021).

É preciso enfatizar que com o atendimento especializado e o funcionamento efetivo de projetos como esse, o aluno tem condições de se desenvolver mais rapidamente e ter melhor aproveitamento nas aulas. Em contrapartida, sem ambos, os alunos tendem a ser excluídos de

grande parte das atividades escolares, o que compromete a continuidade de seus estudos nos anos posteriores.

Os apontamentos dos profissionais nos questionários sugerem que, além da adesão à política de educação especial na perspectiva inclusiva e a oferta de atendimento pedagógico a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos que possuem alguma deficiência, a Rede Municipal de Ensino de Rio Branco precisa, mediante maior investimento do poder público, assegurar a continuidade de ações articuladas a tal perspectiva e que vêm (ou vinham) sendo desenvolvidas.

A descontinuidade dos serviços oferecidos nas redes de ensino estaduais ou municipais, geralmente acontece em razão de mudanças na administração pública, ou seja, quando um governador ou prefeito encerra seu mandato e o novo candidato eleito assume o comando da respectiva esfera administrativa. Para Carvalho (2019, p. 149), “a descontinuidade administrativa tem sido um enorme obstáculo, principalmente porque os que chegam ao poder, quando pertencentes a grupos de oposição, decidem mudar tudo”. A autora afirma que esse não é um fenômeno do nosso país apenas, mas que certamente traz prejuízos para a efetivação da educação inclusiva.

4.6 Outras questões mais gerais mencionadas pelos profissionais

Nas respostas apresentadas pelos participantes ao longo dos questionários foi possível identificar outros aspectos interessantes, como a opinião deles sobre as políticas educacionais inclusivas do município de Rio Branco. Alguns profissionais, destacaram os benefícios e os desafios dessas políticas, bem como elementos que consideravam importantes que tais políticas contemplassem para a melhoria do processo de inclusão educacional.

Assim, ao avaliarem as políticas públicas educacionais inclusivas desenvolvidas na rede municipal de ensino de Rio Branco, os profissionais pontuaram que:

Avançamos em alguns aspectos, como foi citado anteriormente, como: criação de cargos; criação da Lei municipal de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista (Lei nº 2.284, de 2 de abril de 2018); criação do Centro de Atendimento ao Autista Mundo Azul; Criação da Lei que garante a prioridade de vagas às crianças com deficiência (Lei nº 2.306, de 17 de dezembro de 2018) etc. Precisamos avançar mais, quanto a criação de políticas públicas que garantam acessibilidade às pessoas com deficiência. Ainda vemos uma cidade em que a pessoa com deficiência, que faz uso de cadeira de rodas, com dificuldades por falta de calçadas adequadas etc. (P1, 2021).

Com certeza é um dos municípios de todo o país que mais se cria leis em prol das pessoas com deficiência, porém nem sempre a população em geral e nem a própria família das pessoas com deficiências as conhecem. Dessa forma, eu vejo que as políticas públicas educacionais inclusivas precisam de mais empenho dos gestores públicos, a fim de divulgarem, cobrarem e executarem o que as leis dizem. Além disso, é preciso que a classe política observe os anseios de todos que sofrem com algum tipo de deficiência, ou até mesmo preconceitos para que, a partir disso, novas leis sejam criadas e colocadas em prática (P3, 2021).

Algumas respostas dos participantes especificaram que, no cenário educacional e político da atual administração municipal, as dificuldades têm se acentuado com a falta de investimentos, de planejamento organizacional e de recursos tanto financeiros como didático-pedagógicos. Nessas respostas, podemos constatar que essas dificuldades são de natureza diversificada e abrangem questões que vão além do âmbito escolar, sendo que as que concentraram maior número de indicação são as que se referem ao apoio especializado ao trabalho realizado na escola.

Segundo Mantoan (2003), os professores já se adaptaram a trabalhar de uma maneira, e quando são levados a uma mudança, tendem a não aceitar, pois rompe com o esquema de trabalho pedagógico que aprenderam a desenvolver, já há algum tempo, no seu fazer pedagógico. Então, preferem argumentar que não foram preparados para trabalhar de forma diferenciada e inclusiva. Mantoan ressalta também que os professores, em sua formação inicial, aprendem de maneira fragmentada e, ao levarem seus conhecimentos para a prática, não conseguem se desvincular dessa forma de ensino. Por isso, quando buscam algum curso de formação a nível de especialização ou até mesmo da formação continuada, esperam planos pedagógicos já predefinidos para pôr em prática. Outros professores buscam apenas um certificado que comprove sua capacidade de ser um professor que esteja habilitado a trabalhar com a inclusão, mesmo que, na prática não conseguem desenvolver um trabalho nesse sentido.

Além da Lei municipal nº 2.284/2018, mais conhecida como a Lei do Autismo Municipal, também podemos verificar que o Plano Municipal de Educação (Lei nº 2.116/2015) já incluía outros grupos de alunos com necessidades específicas, como alunos com TDAH, Dislexia, discalculia etc., além do público-alvo da Educação Especial definido por normativas nacionais, como podemos observar na Meta nº 4 do PME:

Assegurar o pleno desenvolvimento para alunos com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/ superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, na rede regular de ensino, garantindo sua permanência

no sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, profissionais administrativos, serviços especializados, públicos ou conveniados (RIO BRANCO, 2015, não paginado).

Entretanto, pesquisando e analisando os documentos normativos dessas políticas, assim como nas respostas dos participantes da pesquisa, não identificamos os indicadores de qualidade da Educação Especial, conforme previsto na Lei nº 2.116/2015, que aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 -2025 e dá outras providências, conforme podemos observar nas suas metas e estratégias, onde lemos que:

4.15. Garantir até o segundo ano de vigência deste PME que sejam estabelecidos indicadores de qualidade pelo Conselho Municipal de Educação, no âmbito de suas competências, para avaliar e supervisionar o funcionamento das instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia (RIO BRANCO, 2015, não paginado).

Sendo assim, impossível avançar na avaliação dessas políticas educacionais inclusivas, pois esse instrumento é que nos permitiria conhecer com maior propriedade os avanços acadêmicos dos alunos, como também a atuação da equipe multiprofissional da SEME, dos gestores e coordenadores pedagógicos, assim como toda a comunidade escolar, além de avaliar a relação com os outros setores, como a saúde e assistência social.

Com relação a aspectos para melhoria das políticas públicas educacionais inclusivas na capital acreana, os participantes da pesquisa fizeram alguns destaques que consideram importantes, tais como:

A efetiva consciência de todos os envolvidos o reconhecimento do direito do aluno, do dever da família, dos profissionais e ainda da sociedade em geral as leis existem, porém só se efetivam com as ações dos cidadãos (P2, 2021).

Em minha concepção, é necessário ter uma melhor consideração com os proventos de todos os profissionais da educação. Para isso, é preciso ter uma política pública, principalmente partindo do governo federal no que se refere a investimentos (dinheiro) para a educação especial de todo o país, pois somente com recursos é possível investir em materiais pedagógicos com qualidade, formações gratuitas para todos os profissionais da educação especial e a contratação de mais profissionais para atuarem na área (P3, 2021).

Formação continuada com conteúdo da educação especial para profissionais do ensino regular e assegurar adaptações curriculares e fornecimento de tecnologias assistivas para atender as necessidades individuais do estudante da educação especial (P6, 2021).

As respostas dos participantes da pesquisa sugerem que ainda há um longo caminho em para a efetivação de uma proposta de inclusão total no município de Rio Branco, pois apontam algumas fragilidades a serem superadas como: falta de investimento, formações gratuitas para todos os profissionais e mais contratação de profissionais para atuarem na educação especial. Ressaltam também a necessidade de uma maior consciência coletiva dos docentes e todos os profissionais que trabalham com a educação de forma direta, além de recursos didáticos adequados, sólida formação no interior das instituições educativas mediante grupos de estudos voltados para as reais necessidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Quando solicitamos aos participantes que destacassem a política inclusiva que mais beneficiou o público-alvo da educação especial no município de Rio Branco, alguns responderam que:

Legislação específica para as pessoas com autismo e com surdez; Criação dos cargos dos profissionais de apoio especializado; Concurso efetivo não uma, mas duas vezes com cargos voltados exclusivamente para a educação especial e inclusiva. Somente essas três já refletem muito no contexto em que temos o município de Rio Branco inserido sobre a evolução da educação especial na conjunção educacional. São políticas que contribuem para a garantia dos direitos ao sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (P5, 2021).

Eu compreendo que a lei que melhor contribuiu com a educação de Rio Branco foi a Lei da criação dos cargos dos profissionais de apoio especializado que atuam nas escolas (Professor do AEE, professor mediador, professor bilíngue, professor de Libras, tradutor intérprete e cuidador pessoal). Pois, a partir disso, cada profissional sabe suas atribuições e compete a ele executar com ética, respeito às leis e à realidade dos alunos (P3, 2021).

Percebemos que a ênfase dada por alguns participantes foi a legislação que, na visão deles, possibilita a contratação de profissionais habilitados a trabalharem com o público-alvo da educação especial. Uma legislação bem elaborada não garante a oferta de um ensino inclusivo no município, mas garante base legal para propostas de políticas públicas educacionais inclusivas. Como ressalta Carvalho (2019, p. 166), “inclusão é processo, não ocorre por decreto ou por modismo”.

Conforme as respostas apresentadas pelos participantes, tais dificuldades são de natureza diversificada e abrangem questões que vão além do âmbito escolar, sendo que as dificuldades que concentraram maior número de indicação são as que se referem ao apoio especializado ao trabalho realizado na escola:

Acredito que o maior desafio atual está em conseguir suprir a demanda de alunos que ainda não conseguiram ser incluídos nas escolas, pois desde o quantitativo de pessoal reduzido que trabalha na Secretaria Municipal de Educação e atua diretamente na orientação, pesquisa e avaliação dos alunos público-alvo, como também no quantitativo de profissionais de apoio especializado que atuam diretamente com esses alunos nas escolas. Atualmente, há um número crescente anualmente de alunos matriculados nas unidades educativas do município de Rio Branco, porém a contratação de profissionais não é o suficiente para suprir a demanda (P3, 2021).

Continuar ampliando o atendimento com o mesmo padrão de qualidade, uma vez que o crescimento da demanda é altíssimo. E, ainda, é preciso aumentar o orçamento financeiro e melhorar a questão da descontextualização das políticas de saúde e de assistência social com a educação, sendo assim, desafios grandes para que se tenha realmente uma educação inclusiva (P7, 2021).

As respostas dos participantes apontam fragilidades no que diz respeito a todos os alunos estarem na escola. São várias as situações descritas por eles, como escolas lotadas, falta de profissionais na equipe multiprofissional e administrativa que gerenciem as ações da educação especial a nível de município, além da falta de profissionais especializados para atuarem diretamente com os alunos público-alvo.

Mediante a análise dos questionários ainda, identificamos que a Rede Municipal de Ensino de Rio Branco precisa de maiores investimentos, tanto no que diz respeito à contratação de profissionais e formação continuada deles, quanto a reestruturação das equipes que trabalham diretamente com as escolas e com os alunos.

Outra questão frequente nas respostas dos participantes diz respeito ao fato de que algumas famílias demoram em admitir a possibilidade da existência de uma deficiência na criança ou no adolescente. Tal situação é apontada pelos profissionais como um elemento que dificulta e, de certa forma, atrasa o processo de inclusão escolar:

Conscientização que a pessoa com deficiência possua os mesmos direitos que qualquer cidadão dentro desta nação. Conscientização de grupos familiares que a pessoa com deficiência é capaz de vencer limitações de qualquer natureza (P1, 2021).

A resistência a inclusão pelos educadores, família, sociedade, por não se sentirem capazes, preparados ou mesmo parte da solução de vários problemas na educação que se agravam com a chegada dos alunos com necessidades educacionais específicas (P2, 2021).

A demora para diagnosticar crianças com TEA pode acarretar sérios prejuízos educacionais, pois o quanto antes iniciar as intervenções pedagógicas e terapêuticas melhor será seu desenvolvimento social e educacional.

Para efeitos de registros, vale mencionar que na tentativa de unificar os serviços da saúde com a educação, foi criado o Centro de Atendimento ao Autista Mundo Azul em 2019 durante a gestão da ex-prefeita Socorro Neri. Entretanto, sempre com ampla fila de espera, o referido centro não tem sido suficiente para atender a demandas das famílias de crianças com transtorno do espectro autista (de 2 a 12 anos), que não possuem condições de pagar um tratamento particular e esperam pelo serviço público.

Além desses aspectos, os profissionais participantes da pesquisa estabeleceram alguns pilares que consideram fundamentais para a construção de uma Escola Inclusiva, como a conscientização dos profissionais, o maior suporte da SEME, a formação continuada mensal, o trabalho em conjunto do professor da sala comum e da educação especial, entre outros:

Compreender de fato o que é e como funciona a educação inclusiva. Buscar conhecimento efetivo na área, pôr em prática ações que minimizem as dificuldades que são percebidas tão facilmente, ter mais empatia pela causa e nos colocarmos no lugar do outro (P5, 2021).

Na minha opinião, o maior desafio é atitudinal, alguns profissionais, não somente da educação especial, mas os profissionais da educação, alguns não fazem o trabalho como deveria ser feito. Quando realmente queremos um bom desempenho, não somente do nosso trabalho, mas principalmente dos nossos alunos, é necessário fazermos além do que nos é pedido (P4, 2021).

O maior desafio é a existência das barreiras atitudinais e de falta da interface entre a educação especial e o ensino regular (P6, 2021).

Com relação as barreiras que dificultam a participação efetiva do aluno público-alvo da educação especial no contexto do ensino e aprendizagem ou, de forma geral, sua inclusão social e educacional, alguns participantes mencionaram a barreira atitudinal¹² como o “o maior desafio” (P4, 2021), pois acarreta “prejuízos educacionais significativos aos estudantes” (P6, 2021).

Sobre essa questão, Carvalho (2019, p. 96) afirma que a educação inclusiva está se desenvolvendo, mas os sistemas têm inúmeras dificuldades e desafios e “dentre esses, os mais

¹² As barreiras atitudinais, são comportamentos ou atitudes preconceituosas, que ao longo do tempo, tem impedido acesso aos ambientes, convivência, relacionamentos da pessoa com deficiência na sociedade, que podem ser intencionais ou não.

significativos são as atitudinais”. Além disso, a autora considera “o aspecto atitudinal como o que realmente acarreta mudanças duradouras e consistentes, atitudes não se modificam num estalar de dedos”.

Sasaki (2010, p. 102), também dialoga com esse ponto de vista quando comenta sobre acessibilidade atitudinal em outras áreas como o esporte, lazer e turismo. Para ele, é preciso educar a sociedade como um todo e “especialmente, os profissionais com poder de decisão, mas ainda preconceituosos a respeito das pessoas com deficiência”.

Os participantes afirmam nos questionários que a partir da matrícula do aluno na rede municipal de ensino do Rio Branco, são utilizadas diversas estratégias para conhecê-lo e identificá-lo, por meio de uma atuação pedagógica especializada que busca saber se ele não está acompanhando a rotina escolar e/ou se está apresentando características de algum dos grupos que fazem parte do público-alvo da educação especial, como: deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Segundo os profissionais ainda, quando essa identificação não é possível no momento da matrícula, o professor da sala comum caso perceba a quebra de rotina do aluno junto aos demais ou algo que precisa ser trabalhado de maneira especializada ou com apoio especializado, relata ao coordenador pedagógico ou ao gestor escolar que aciona a equipe de ensino da escola (professor do AEE e demais profissionais especializados) e da SEME (equipe multiprofissional da educação especial) para fazer a avaliação pedagógica contextual, tomando decisões pedagógicas na rotina escolar para incluí-lo e paralelamente encaminhá-lo aos serviços de saúde para um diagnóstico clínico mais preciso, mesmo não sendo necessário o laudo clínico para o serviço do AEE acontecer.

Com efeito, mediante as respostas apresentadas nos questionários, parece haver entre os participantes da pesquisa o entendimento de que o fato de as escolas municipais terem alguns profissionais que trabalham diretamente com alunos que possuem alguma deficiência (professores mediadores, professores bilíngues, professores de Libras e cuidadores pessoais), já seria o suficiente para que essas escolas sejam consideradas inclusivas, não havendo mais a necessidade de se realizar novas ações voltadas à inclusão do aluno público-alvo da educação especial na classe comum.

Consideramos urgente o processo de construção de uma escola democrática inclusiva que oferece a educação como um direito humano e como alicerce de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. Para tanto, entre outros aspectos, faz-se necessário um aparato normativo que realmente favoreça o público-alvo da educação especial e o envolvimento e o comprometimento de todos os profissionais da educação com a inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar como se configuram as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco, entre os anos de 2009 e 2020, nos documentos oficiais e na percepção dos profissionais envolvidos. Para esse trabalho analítico, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar as políticas públicas de inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial realizadas no âmbito da rede municipal de ensino da capital acreana, examinar a legislação e os documentos oficiais relativos à educação especial produzidos nos âmbitos federal, estadual (Acre) e municipal (Rio Branco) e compreender como os profissionais envolvidos no processo de inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial no município de Rio Branco percebem tal processo.

A realização do estudo envolveu a análise de leis e documentos produzidos nos níveis federal, estadual (Acre) e municipal (Rio Branco) que tratam das políticas públicas para o aluno público-alvo da educação especial. Também foi efetuada a coleta de dados por meio de um questionário, composto por 25 questões, realizado com 7 funcionários vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEME).

Por meio da análise documental e dos dados coletados nos questionários, pudemos identificar que na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco se efetivam, mesmo que de forma parcial, ações pedagógicas e administrativas com a finalidade de promover a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, mas a construção de uma cultura inclusiva em suas instituições de ensino ainda apresenta uma série de desafios.

Identificamos ainda que há um esforço por parte da equipe que compõe o Departamento de Educação Especial da SEME que aponta para a implementação de uma educação pautada na perspectiva inclusiva nas escolas da capital acreana, além de um perfil reflexivo e aberto às diferenças como condição básica para a construção de uma educação escolar que contemple a diversidade e que atenda as necessidades de todos os alunos.

As políticas públicas educacionais direcionadas ao aluno público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco despontam como políticas que podem contribuir para o estabelecimento de uma prática educacional transformadora, rompendo com o preconceito e a exclusão, contemplando a todos os alunos matriculados, promovendo uma escola efetivamente inclusiva, na qual há a inserção das pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

A investigação evidenciou também a importância da atuação exercida pelos gestores públicos e seus respectivos secretários de educação, no período delimitado para o estudo, no processo de construção de uma educação especial inclusiva. De fato, do ponto de vista legal, cabe ao poder público a garantia da matrícula, da permanência e do desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas. Com efeito, o engajamento em atender as necessidades de aprendizagem específicas de qualquer aluno ainda não é uma realidade na grande maioria das redes públicas de ensino de nosso país.

Apesar de apontarem fragilidades relacionadas às políticas públicas inclusivas desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco, alguns participantes da pesquisa destacaram, em suas respectivas respostas, que os gestores municipais têm buscado desenvolver ações que favoreçam o acesso e a permanência de todos os alunos nos espaços e saberes comuns na escola, planejando e executando ações, como: oferecer condições de trabalho e apoiar as ações sugeridas pela comunidade escolar; formar os professores, com a troca de experiência e valorização do trabalho coletivo, possibilitando espaços de debate sobre o tema, além de ouvir todos os envolvidos no processo. Essas respostas demonstram a realidade até o ano de 2020, quando sai a prefeita Socorro Neri e assume o atual prefeito de Rio Branco, Sebastião Bocalon. Com essa nova gestão, a partir de 2021, a equipe multiprofissional responsável pela formação e implementação das políticas públicas nas escolas foi quase totalmente substituída e percebemos que há uma descontinuidade das ações para o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Caracterizando-se por um perfil sem diálogo democrático, sem compreensão das políticas já em execução, trazendo uma demora na realização das ações das políticas educacionais para o público-alvo e, conseqüentemente, na implementação de ações que alcancem todos os alunos da rede municipal da capital do Estado do Acre.

Em relação às dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa nos questionários, as que concentraram maior número de indicação são referentes à necessidade de maior apoio especializado ao trabalho realizado na escola. Outros aspectos que, na ótica dos profissionais, dificultam a efetivação de uma educação especial inclusiva na perspectiva da inclusão total no município de Rio Branco são: a falta de formação adequada para todos os docentes, a ausência de recursos financeiros e materiais didáticos pedagógicos e de acessibilidade, a falta de interesse de algumas famílias em estabelecer parceira com a escola, no sentido de compreender melhor e apoiar as práticas adotadas para possibilitar o desenvolvimento do público-alvo da educação especial.

Consideramos que a construção de uma escola inclusiva está ligada diretamente ao desenvolvimento de políticas públicas que atendam as necessidades de cada aluno que integra o cotidiano escolar, bem como de uma cultura educacional que leve em conta a diversidade presente nas instituições de ensino e que promova a busca de soluções coletivas para os problemas que surgem no processo educativo de modo a assegurar a aprendizagem de todos.

Por fim, considerando que o foco central da análise era identificar se as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco têm considerado esses alunos como parte da escola comum ou apenas como integrante dos atendimentos especializados e das escolas de ensino especial, o processo de investigação realizado sinaliza que tais políticas, embora ainda apresentem muitas dificuldades para sua efetivação, se aproximam da ideia de inclusão total defendida pelos autores adotados como referencial teórico. Ainda há muito para se fazer, mas, uma vez levantada a bandeira da inclusão, torna-se fundamental que as ações em favor do público-alvo da educação especial e/ou de todos os públicos tenham continuidade, independentemente da filiação partidária de quem esteja a frente de gestão municipal, de modo a não deixar de fora da escola nenhum aluno, pois todos podem e devem fazer parte dela.

Com esta pesquisa esperamos ter contribuído com o meio acadêmico para o desenvolvimento de estudos futuros que tenham como foco de análise as políticas públicas educacionais direcionadas ao público-alvo da educação especial. Esperamos ter trazido contribuições também para a rede de ensino pesquisada e a comunidade escolar como um todo, de modo que ambas possam refletir sobre suas concepções e práticas em relação à educação especial inclusiva e colaborar para que as ações voltadas à construção de uma escola inclusiva na capital acreana tenha continuidade.

REFERÊNCIAS

- ACRE. **Lei n. 1.487, de 24 de janeiro de 2003**. Institui a Língua Brasileira de Sinais – Libras no Estado do Acre e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1487.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2021.
- ACRE. **Lei no 2.976, de 22 de julho de 2015**. Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estabelece diretrizes para sua consecução. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/08/Lei2976.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- ACRE. **Resolução CEE/AC nº 277/2017**. Altera no que couber a Resolução CEE/AC nº 166/2013 que estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do Estado do Acre. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GtQ-kbZfGNBBIO4cRTC0eVpiY63G0n4v/view> Acesso em: 3 abr. 2021.
- ACRE. **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: 17 set. 2021.
- ALMEIDA, D. B. Formação de Professores para a Escola Inclusiva. In: LISITA, V. M.S.S.; PEIXOTO, A. J. (org.). **Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MARAL, M. M., Políticas públicas de Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 13, n. 3 Belém, 2017.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: História, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, 2008.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 21 de set. 2021.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217423.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007): novos referenciais?** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL. **Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=939&ano=1857&ato=4400TPB50MJRVT0db>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. (LDBEN) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-norma-pe.html>. Acesso em: 3 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%ABlico%2C%20define%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999**. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3076.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.076%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20JUNHO%20DE%201999.&text=Cria%20no%20%C3%A2mbito%20do%20Minist%C3%A9rio,CONADE%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. 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 as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 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: 3 abr. 2021.

BRASIL. **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: 3 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 3 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. **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). Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 de jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 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. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **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: 3 de abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-cartilha-de-classe-hospitalar-e-atendimento-pedagogico-domiciliar/>. Acesso em: 3 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192#:~:text=Em%201994%2C%20a%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de,tador%20que%20E2%80%9Cas%20escolas%20deveriam. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 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: 21 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. **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: 9 abr. 2021.

CARVALHO, E. R. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediações, 2000.

CARVALHO, E. R., **Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva**. Revista Ambiente Educação: São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, 2008.

CARVALHO, E. R., **Educação Inclusiva: do que estamos falando?** Revista do Centro de Educação: São Paulo, ed. 2005 - n. 26, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/400456498/CARVALHO-Rosita-Edler-Educacao-Inclusiva-do-que-estamos-falando-pdf> Acesso em: 16 jan. 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 13 ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

DECLARAÇÃO de Salamanca: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 21 mar. 2021.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. UNICEF. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia: Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 nov. 2020.

DUPIN, A. A. da S. Q; SILVA, M. O. da. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, v.10, n.29, p. 65-79, jul/set. 2020.

FAGLIARI, S. S. S. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2012.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto

brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

FIGUEIREDO, R. V. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, R. V. B. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2.a ed., Campinas/SP: Autores Associados, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2013.

LIMA, C. S. M. **A formação docente do pedagogo e sua relação no processo de alfabetização da criança surda**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

LIMA, K. S. B. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

MAIOR, I. M. M. L. **Saga da Ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 3 Ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas Com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**. n. 23, 2004.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. Summus: São Paulo, 2006.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación**, v. 22, n. 57, mai./ago. p. 93-109. 2010.

PEREIRA, A. C. C. **Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRSU, 2018. Disponível em: <file:///E:/MESTRADO%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20-%20PPGE-UFAC%20-%202019/TESES%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%95ES%20-%20LIVROS/Tese%20-%202016%20-%20PEREIRA%20-%20TRANSVERSALIDADE%20%20INCLUS%C3%83O%20E%20PR%C3%81TICAS%20PEDAG%C3%93GICAS.pdf> Acesso em: 14 mar. 2021.

PIRES, N. **Educação Especial em foco.** Rio de Janeiro, INEP/Setor de publicações, 162p. 1974.

RIO BRANCO-AC. **Lei nº 1.733, de 23 de dezembro de 2008.** Altera a Lei Municipal nº1.551, de 8 de novembro de 2005 e os anexos I e II da Lei Municipal nº 1.629, de 29 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ac/r/rio-branco/lei-ordinaria/2008/173/1733/lei-ordinaria-n-1733-2008-altera-a-lei-municipal-n%C2%BA-1551-de-08-de-novembro-de-2005-e-os-anexos-i-e-ii-da-lei-municipal-n%C2%BA-1-629-de-29-de-dezembro-de-2006-2008-12-23>. Acesso em: 2 fev. 2021.

RIO BRANCO-AC. **Edital de processo seletivo simplificado para contratação temporária de professores nº 013/2010.** Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-rio-branco-ac-277-vagas>. Acesso em: 28 maio 2020.

RIO BRANCO-AC. **Edital de processo seletivo simplificado para contratação temporária de professores e pessoal de apoio nº 01/2013.** Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-rio-branco-ac-604-vagas>. Acesso em: 28 maio 2020.

RIO BRANCO-AC. **Decreto nº 890, de 10 de julho de 2014.** Regulamenta a Lei nº 1.954, de 27 de dezembro de 2012, que reconhece no âmbito do Município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação e expressão dos surdos. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=273121>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIO BRANCO-AC. Secretaria Municipal de Educação. **Material para subsidiar o trabalho do coordenador pedagógico.** Produção SEME, Organização Abaporu e Equipe do Ensino Fundamental/SEME, 2015.

RIO BRANCO-AC. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de gestão do Departamento de Educação Especial**. Elaboração, Departamento de Educação Especial. 2016.

RIO BRANCO-AC. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto do Programa Formação em Educação Especial para a Comunidade Escolar**. Elaboração, Departamento de Educação Especial. 2016.

RIO BRANCO-AC. **Lei Complementar nº 85, de 23 de março de 2020**. Altera a Lei Complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017, alterada pela Lei Complementar nº 51, de 27 de setembro de 2018 e Lei Complementar nº 71, de 30 de setembro de 2019. Disponível em: <http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/LEI-COMPLEMENTAR-N%C2%BA-085-DE-23.03.2020-Alteram-as-Leis-Complementares-N%C2%BA-035-2017-N%C2%BA-051-2018-e-N%C2%BA-071-2019-PCCR-SEME.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

RIO BRANCO-AC. Secretaria Municipal de Educação. **Nota explicativa**. Diretoria de Gestão/SEME. 2021

RIO BRANCO-AC. **Lei nº 1.954, de 27 de dezembro de 2012**. Reconhece no âmbito do município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação e expressão dos surdos e dá outras providências. Disponível em: <https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2012/1954.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIO BRANCO-AC. **Lei nº 1.989, de 09 de julho de 2013**. Institui o Sistema Municipal de Educação de Rio Branco-Acre. Disponível em: <https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2013/1989.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

RIO BRANCO-AC. **Lei nº 2.116 de 29 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 - 2025 e dá outras providências. Disponível em: <http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/LEI-N%C2%BA-2.116-de-29-de-junho-de-2015-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2015-2025.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

RIO BRANCO-AC. **Lei nº 2.127, de 14 de setembro de 2015**. Altera as Leis Municipais nº 1.892, de 03 de abril de 2012, 2.039, de 09 de abril de 2014, 2.101, de 29 de dezembro de 2014 e revoga a Lei Municipal nº 2.008, de 25 de setembro de 2013. Disponível em: <http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/LEI-N%C2%BA-2.127-de-14-de-setembro-de-2015-Altera-as-Leis-do-PCCR-do-Munic%C3%ADpio.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

RIO BRANCO-AC. **Lei nº 2.284, de 02 de abril de 2018**. Institui a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/AC/RIO.BRANCO/LEI-2284-2018-RIO-BRANCO-AC.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIO BRANCO-AC. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação do Departamento de Educação Especial**. Rio Branco-AC, fevereiro de 2018.

RIO BRANCO-AC. **Plano de Implantação do Centro de Formação do Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Com Surdez – CAS/SEME/RBR-AC**, 2013.

RIO BRANCO-AC. Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento Estratégico Situacional (PES) - 2008/2009**. Rio BrancoAC, 27 de outubro de 2008.

RIO BRANCO-AC. **Lei nº 2.319 de 29 de julho de 2019**. Dispõe sobre a normatização do emprego correto da terminologia "pessoa com deficiência" no âmbito do Município de Rio Branco e dá outras providências. Disponível em: <https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2019/LeiMunicipaln2.319de29dejulhode2019>. PDF. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIO BRANCO-AC. Secretaria Municipal de Educação. **OFÍCIO/GAB/SEME nº 511/2019**. Rio Branco - AC, 16 de maio de 2019a.

RIO BRANCO-AC. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de gestão**, 2019b. Rio Branco-AC, 30 de dezembro de 2019b.

RIO BRANCO-AC. **Termo de ajustamento de conduta - TAC**, 2012. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/tac-garante-inclusao-do-ensino-universal-da-libras-nas-escolas-municipais/>. Acesso em: 21 de março de 2021.

RIO BRANCO-AC. **Secretaria municipal de educação**. Núcleo de estatística. Censo escolar. Rio Branco-AC, 2020a.

RIO BRANCO-AC. **Secretaria municipal de educação**. Núcleo de estatística. Censo escolar. Rio Branco-AC, 2020b.

RIO BRANCO-AC. **Secretaria municipal de educação**. Núcleo de estatística. Divisão de gestão de pessoas e departamento de educação especial. Rio Branco-AC, 2020c.

RIO BRANCO-AC. **Diretoria de ensino e departamento de educação especial**. Rio Branco-AC, 2020d.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, D. R. **Políticas públicas para a educação especial em Rondônia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

SOUSA, G. M. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado-AEE e os/as professores/as da sala de aula comum**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

SOUZA, K. F. **Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Acre:** uma análise das políticas de acesso no período de 2010–2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
QUESTIONÁRIO**

Prezado (a) Senhor (a),

Venho, por meio deste, solicitar vossa colaboração na pesquisa referente à minha Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC), sob a orientação da Profa. Dra. Viviani Fernanda Hojas. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como se configuram as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Rio Branco, capital do Estado do Acre, entre os anos de 2009 e 2020 nos documentos oficiais e na percepção dos profissionais envolvidos. Por meio deste estudo, pretende-se cooperar com pesquisas no campo das políticas públicas educacionais formuladas no âmbito do Município de Rio Branco, e a partir dos elementos conclusivos da pesquisa, ter um olhar diferenciado sobre a inclusão de alunos com deficiência.

Nesta etapa da pesquisa serão coletados dados por meio da aplicação de um questionário com alguns sujeitos que podem nos ajudar a compreender melhor esse processo na Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Branco, são eles: 1) Professora da Educação Especial: Mediadora; Professora Formadora e Orientadora/Assessora Pedagógica; 2) Professora de Língua Portuguesa; Professora Formadora e Orientadora/Assessora Pedagógica; 3) Professor de Língua Portuguesa e Assessor Pedagógico/Administrativo; 4) Professora da Educação Especial: Libras; Professora Formadora e Orientadora/Assessora

Pedagógica; 5) Professora de Química; Professora da Educação Especial: Mediadora; Professora Formadora; Orientadora/Assessora Pedagógica e Professora do APD; 6) Professora P2: SEE/SEME para atuar no Ensino Fundamental; Professora Formadora e Assessora Pedagógica. 7) Professora P2: SEE/SEME para atuar no Ensino Fundamental e Assessora Pedagógica do Ens. Fundamental.

Vale destacar que não é necessário se identificar, assim, reafirmamos que o referido questionário pode ser respondido de forma anônima. Desse modo, de acordo com as normas éticas para realização de pesquisas, será garantida total confidencialidade das identidades dos participantes deste estudo. A sua participação nesta pesquisa é valiosa e reiteramos que o desenvolvimento dela poderá se constituir em fonte de consulta na proposição de novas políticas públicas educacionais e na condução de futuras pesquisas. Se estiver de acordo, por favor, preencha e assine o presente termo.

Atenciosamente,

Joaquim Oliveira de Souza (matrícula: 20192110007)
Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre
E-mail: espanholjoaquim@gmail.com

Profa. Dra. Viviani Fernanda Hojas
Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC) – Orientadora da pesquisa
E-mail: vihojas@hotmail.com

Eu, _____,
aceito participar da pesquisa desenvolvida pelo mestrando em Educação **Joaquim Oliveira de Souza** (matrícula: 20192110007), sob a orientação da **Profa. Dra. Viviani Fernanda Hojas**, professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Mestrado em Educação (PPGE/UFAC) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Estou ciente do tema e dos objetivos deste estudo, bem como das normas éticas que garantem: (a) o total sigilo das identidades pessoais dos participantes desta pesquisa; (b) que os participantes podem se desligar a qualquer momento da pesquisa, sem que isto lhe acarrete nenhum tipo de prejuízo. c) ressarcimento financeiro, caso tenha algum prejuízo ao participante da pesquisa.

(Assinatura por extenso)

Rio Branco, Acre. _____ de _____ de 2021.

APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Observações importantes:

Antes de responder este questionário, leia o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" na página anterior. Se você concordar em participar desta pesquisa, responda às seguintes perguntas. É importante entender que não existe uma resposta certa ou errada. Tente responder às perguntas com base em suas concepções.

Atenção: NÃO É PRECISO ASSINAR O QUESTIONÁRIO.

Instituição Participante: Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco.

Pesquisador: Joaquim Oliveira de Souza.

Participantes: 1) Professora da Educação Especial: Mediadora; Professora Formadora e Orientadora/Assessora Pedagógica; 2) Professora de Língua Portuguesa; Professora Formadora e Orientadora/Assessora Pedagógica; 3) Professor de Língua Portuguesa; Assessor Pedagógico/Administrativo; 4) Professora da Educação Especial: Libras; Professora Formadora; Orientadora/Assessora Pedagógica; 5) Professor da Educação Especial: Mediador; Professor Formador; Assessor Pedagógico; 6) Professora de Química; Professora da Educação Especial: Mediadora; Professora Formadora; Orientadora/Assessora Pedagógica; 7) Professora da Educação Especial: Mediadora; Professora Formadora; Assessora Pedagógica; Professora do Atendimento Pedagógico Domiciliar-APD. 8) Professora P2: SEE/SEME para atuar no Ensino Fundamental.

Tema da Pesquisa: POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO/ACRE

Questões:

1.Sexo: () Masculino. () Feminino.

2.Idade: _____ anos.

3.Nível de escolaridade:

() Ensino Superior completo.

Escreva qual curso de graduação: _____

() Curso de Pós-graduação incompleto. () Especialização () Mestrado () Doutorado

() Curso de Pós-graduação completo.() Especialização () Mestrado () Doutorado

Se você marcou as opções **Curso de Pós-graduação completo** ou **Curso de Pós-graduação incompleto**, favor especificar o curso de pós-graduação e o tema da pesquisa acadêmica:

4.Há quanto tempo você participa da Gestão da Secretária Municipal de Educação de Rio Branco e em qual setor?

Qual seu Cargo? _____

Qual sua Função? _____

5.Quantos anos de experiência na área da educação e/ou educação especial e com qual público específico você mais atuou?

6.Você tem pessoas com deficiência na família? sim () não () Caso sua resposta seja sim, descreva sucintamente as características dessa pessoa e sua trajetória escolar.

7.Como você percebe a inclusão que vem sendo realizada no Município de Rio Branco? Faça um comentário geral.

8. Você conhece os procedimentos adotados pela Secretária Municipal de Educação de Rio Branco para que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham o profissional de apoio especializado? Explique-os.

9. Você conhece como funciona a parceria na rotina escolar entre professores da educação especial (Prof. mediador, prof. Bilíngue, prof. do AEE) e professores da sala comum na Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Branco? Comente.

10. Com base em sua visão, como está organizada a rotina escolar para o processo ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência junto aos demais alunos no tocante ao planejamento, acessibilidade, adequações e a existência de profissionais de apoio especializado? Explique.

11. Você sabe quais são as intervenções pedagógicas feitas na rotina escolar no que se refere aos alunos com deficiência? Descreva-as.

12. Em sua concepção, qual a importância da Sala de Recursos Multifuncional e do atendimento do professor do AEE ao aluno no turno inverso ao da escolarização? Justifique.

13. Em sua concepção, qual a importância da participação dos profissionais de apoio especializado (prof. mediador, prof. bilíngue e cuidador pessoal) dentro da sala de aula e nas demais dependências da unidade educativa junto aos alunos com deficiência? Comente.

14. Qual sua opinião sobre as políticas públicas educacionais inclusivas do município de Rio Branco? Comente.

15. Destaque a(s) política(s) inclusiva(s) que mais beneficiou esse público em sua opinião. Justifique.

16. Aponte aspectos importantes que poderiam existir para melhoria das políticas públicas educacionais inclusivas no município de Rio Branco.

17. Em sua concepção, qual o maior desafio para se ter uma educação realmente inclusiva? Comente.

18. Em sua concepção, qual a contribuição que as formações realizadas pelo Departamento de Educação Especial têm trazido para os profissionais atuantes na área da educação especial?

19.Em sua concepção, a normatização das políticas públicas educacionais inclusivas de Rio Branco, por meio de leis e decreto municipais, contemplou de forma satisfatória a inclusão do público-alvo da educação especial neste município? Justifique.

20.Você considera que as políticas públicas inclusivas no município de Rio Branco contemplam os anseios das famílias dos alunos com deficiência? Justifique.

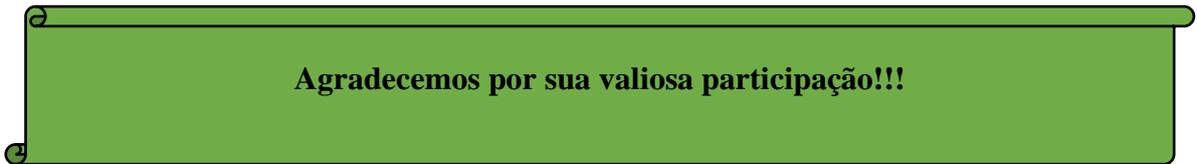
21.Você considera que as famílias exercem seu papel junto às unidades educativas no processo de inclusão dos alunos? Comente.

22.De acordo com a Lei complementar nº 85/2020, existem profissionais de apoio especializado na Rede Municipal de Ensino, como por exemplo o professor bilíngue, que trabalha diretamente na sala de aula mediando o ensino/aprendizagem do aluno surdo. Com base em seus anos de trabalho nessa Rede de Ensino, comente a execução dessa política pública educacional.

23.No quadro de profissionais da SEME há profissionais com deficiência (surdez, cegueira, deficiência física, entre outras deficiências). Você considera que estes profissionais realmente estão incluídos em ambientes acessíveis? Comente.

24. Em 2012, através do TAC – Termo de Ajustamento de Conduta, assinado pelo Ministério Público do Acre e o prefeito da época, iniciou o Projeto Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo, com o objetivo de disseminar a Libras nas escolas municipais, para que surdos e ouvintes pudessem se comunicar. Comente como iniciou o ensino da Língua de sinais nas escolas e o funcionamento atualmente com base em sua experiência.

25. A Lei municipal nº 1.989 de julho de 2013, instituiu o Sistema Municipal de Educação de Rio Branco – Acre. Junto com ele foi criado também o CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez, com o intuito de cada vez mais diminuir a barreira comunicacional com os ouvintes e de promover a inclusão dos surdos em meio a sociedade. Comente sobre o trabalho do CAS com base em sua experiência.



ANEXOS

ANEXO A – Nota Explicativa (Gestão / SEME / 2021)



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO BRANCO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

NOTA EXPLICATIVA

A Secretaria Municipal de Educação por meio da Assessoria de Planejamento, Convênios e Contratos, e da Coordenação de Educação Especial, vem prestar informações referente ao Programa Escola Acessível.

O Programa Escola Acessível foi implementado pelo Ministério da Educação/MEC por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ FNDE, por meio do Decreto nº6.094/2007 e Resolução FNDE/CD nº 26/2007, que objetiva a promoção da acessibilidade e apoio à inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, buscando adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino.

As escolas apresentam suas demandas de acessibilidade no Plano de Atendimento, que é inserido no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), para análise das Secretarias de Educação a que se vinculam, para validação dos Planos e posterior análise e aprovação do MEC via SIMEC. E com a posterior aprovação os recursos são repassados pelo FNDE, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) à unidade executora (UEx).

Os recursos têm como parâmetros os intervalos de classe do número geral de alunos da escola, conforme registro do Censo Escolar, na ordem de R\$ 8.000,00 a R\$ 18.000,00 por unidade executora (UEx).

Nessa década passada, houveram mudanças administrativas na esfera federal, onde ocorreu a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP), sendo migrado programas e ações à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que posteriormente foi extinta, gerando uma nova mudança para Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), que atualmente é responsável pelo Programa Escola Acessível.

Essas mudanças nos trouxeram transtornos quanto ao planejamento de nossas ações via escola, dificultando o acesso às plataformas disponibilizadas pelo MEC/FNDE, nesse caso o SIMEC.

Essas dificuldades eram as mais diversas conforme relatos dos profissionais da educação responsáveis pelo programa, mas destacamos aqui a instabilidade do sistema Simec, gerado por problemas técnicos oriundos das mudanças ou alterações ao longo dos anos, que influenciam diretamente a parte digital/lógica dos sistemas, ocasionando bloqueio à plataforma, e restrição ao acesso das Escolas e da Secretaria.

Rosenato Pontes Corrêa

Diretor de Gestão da Secretaria Municipal de Educação, em Exercício
Decreto nº 946, de 17 de maio de 2021

ANEXO B – UNESCO Brasília Office



Brasília-DF, 04 de
.Novembro de 2014.

Referência: Pesquisa *Boas Práticas em Educação Inclusiva*

Ao Senhor (a)
Márcio José Batista
Secretário Municipal de Educação de Rio Branco/AC

Prezado(a) Secretário(a):

A pesquisa **Boas práticas em Educação Inclusiva: a experiência dos municípios brasileiros** é uma iniciativa da Representação da UNESCO no Brasil, em estreita parceria com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e tem como parceiro técnico para a sua realização a OSCIP Mais Diferenças – Educação e Cultura Inclusivas.

Este estudo tem como objetivo identificar e divulgar boas práticas de municípios brasileiros relativas à inclusão educacional de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, visando subsidiar e fortalecer os processos de formulação e implementação de políticas, programas e projetos alinhados com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O processo de escolha dos municípios que comporão este estudo contou com levantamento bibliográfico, consulta a especialistas e a entidades de destaque no campo da educação, além da análise dos indicadores educacionais mais diretamente relacionados à temática da educação inclusiva.

Com base nesses dados, temos a grata satisfação de comunicar-lhes que o município de Rio Branco foi um dos 10 escolhidos para a pesquisa, tendo em vista a experiência acumulada no campo da educação inclusiva e os esforços empreendidos visando à garantia de oferta educacional de qualidade para todos.

SAS, Quadra 5, Lote 06
Ed. CNPq/BICT/UNESCO, 9º andar
CEP: 70070-914
Brasília/DF – Brasil
Telefone: 55 61 2106-3500
Fax.: 55 61 3322-4261
www.unesco.org.br

- 2 -

Nesse sentido, caso seja do interesse do município de Rio Branco participar da pesquisa, gostaríamos de levantar dados adicionais e informações *in loco* junto aos gestores da Secretaria Municipal da Educação, profissionais das escolas da rede municipal e comunidade escolar, de modo a identificar as principais estratégias adotadas e os desafios enfrentados pelo município para a implementação desta experiência exitosa.

A coleta de dados nos municípios será feita pela OSCIP Mais Diferenças em período a ser acordado com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco entre os meses de outubro e novembro deste ano. Para tanto, pedimos a gentileza de nos enviarem dados de profissional(is) da Secretaria Municipal de Educação a ser(em) contatado(s) pela equipe da Mais Diferenças para o agendamento de entrevistas, reuniões e visitas.

Ademais informo os pontos focais para o esclarecimento de quaisquer dúvidas:

- UNESCO: Mariana Braga, Oficial de Projetos de Educação (61) 21063552 e ma_souza@unesco.org
- Mais Diferenças: Wagner Santana, Coordenador de Educação (11) 3881-4610 e wagnersantana@md.org.br

Certos de que esta pesquisa representa uma importante contribuição para o fortalecimento das políticas de educação inclusiva no país, desde já agradecemos a sua colaboração!

Cordialmente,



p/ Maria Rebeca Otero Gomes
Coordenadora de Educação a.i.
UNESCO



Martinha Clarete Dutra dos Santos
Diretora de Políticas de Educação Especial – DPEE/SECADI/MEC.

ANEXO C – Recortes da Revista Mundo da Inclusão: Educação Inclusiva / 2016



EDUCAÇÃO NO BRASIL



Capital, Rio Branco, investe em políticas e projetos de educação inclusiva para todos

Por Brice Rodrigues | Fotos: Shutterstock e Divulgação

O município de Rio Branco, no estado do Acre, vem se destacando no campo da educação inclusiva. Esforços e investimentos em políticas públicas foram feitos para garantir uma educação de qualidade para todos. "Entender a educação especial como prioridade da gestão foi o principal caminho para alcançar os avanços na rede pública municipal de Rio Branco", explica o secretário municipal da educação, Márcio Batista.

O envolvimento das equipes educativas das creches, das escolas e do corpo técnico da secretaria visa organizar a rede para viabilizar o acesso, a permanência e o aprendizado dos alunos-alvo da educação inclusiva. Nesse processo, a formação da equipe escolar, a adequação arquitetônica acessível e a criação de cargos com as especificidades definidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva promovem a plena participação dos alunos no processo de ensino-aprendizado. "Podemos afirmar que a comunidade escolar tem um entendimento de inclusão muito diferenciado do passado, pois já assumem o desafio de oferecer aos alunos com deficiência igualdade

de condições e possibilidades para escolarização dentro de suas potencialidades", completa o secretário.

A rede de Rio Branco possui atualmente 586 alunos com deficiência, em 75 escolas de educação infantil e ensino fundamental. Além disso, são referência em formação continuada no estado, dando suporte em orientação e formação para mais seis municípios de abrangência. No ano de 2013, efetuaram a contratação de cinco novos grupos de profissionais para atuarem na educação inclusiva, são eles: Cuidadores Pessoais; Professores Mediadores; Intérpretes Educacionais; Professor de Libras e de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A rede municipal conta, atualmente, com 272 novos profissionais atuando no atendimento a alunos com deficiência.

Outra importante conquista foi a criação e implantação do Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e a regulamentação da Lei Municipal nº 1.954, de dezembro de 2012, que reconhece, no âmbito do município, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas e, ainda, a criação do

projeto 'Escola Acessível: Caminhos para o Bilinguismo', que tem como objetivo disseminar o ensino da Libras para pessoas surdas e ouvintes, em todas as escolas da rede, até 2021.

As redes estadual e municipal de educação atuam em regime de colaboração, desde 2007, quando houve a implantação do programa 'Matrícula Cidadã', em que as redes estão organizadas para garantir a matrícula do aluno automaticamente entre as modalidades de ensino. Muitos programas do governo federal são essenciais para responder às demandas e desafios da educação inclusiva, que vão desde a adequação arquitetônica para garantir a acessibilidade das unidades, até a aquisição de equipamentos e recursos pedagógicos, alcançados a partir da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, onde os alunos com deficiência, com a mediação de um professor do AEE, têm acesso às atividades completares e suplementares importantes para o seu aprendizado. Além, é claro, da definição e criação de leis, decretos e resoluções, que organizam, orientam e protegem os direitos dos alunos com deficiência para a construção de uma escola/sociedade que respeita e atende o direito de todos, tendo o Ministério da Educação (MEC) como principal parceiro para que essas realizações se consolidem. "Estamos cientes de que essa é uma construção permanente e que merece uma atenção para continuarmos avançando e respondendo às demandas sociais, considerando as necessidades de formação social, intelectual, psíquica, cultural, a partir de um ambiente saudável e humanizado para todos os nossos alunos", conclui o secretário.

O Plano Municipal de Educação (PME), recentemente aprovado em Rio Branco e construído e debatido de forma participativa, responde a muitas dessas questões, porque prevê, de forma muito sistemática e objetiva políticas, programas e projetos para promover nos próximos dez anos uma educação que identifique, respeite e atenda às diversas necessidades de crianças e de jovens, principalmente do público-alvo da educação inclusiva. O compromisso do município é reafirmar a função social da escola, que consiste em assegurar o acesso a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem a todos e a cada um dos seus alunos o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, tendo em vista a inclusão na sociedade, em suas diversas dimensões.

Marcia Batista

Formada em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC), Márcia Batista assumiu, em 2011, a Secretaria Municipal de Educação, onde vem dando continuidade à política de formação continuada e investimentos de infraestrutura do município, tendo como destaque a criação do programa 'Asinhas da Floresta Infantil', que leva educação às crianças que habitam em locais de difícil acesso; o fortalecimento da política de educação especial na perspectiva inclusiva com a criação do Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) na capital, Rio Branco, e, ainda, investe na capacitação dos professores e profissionais de apoio, que estão inseridos no plano de cargos e carreira, legalizando a Libras em âmbito municipal, de acordo com a lei. Além disso, o secretário se preocupou com a regulamentação do Plano Municipal de Educação incluindo as necessidades da comunidade e considerando a inclusão de todos como ponto crucial, e o desenvolvimento do programa de Educação Social e Emocional nas escolas da rede municipal.



ANEXO D – Plano de Ação do Departamento de Educação Especial/SEME/2018



PREFEITURA DE RIO BRANCO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PLANO DE AÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

RIO BRANCO-AC
FEVEREIRO/2018





PREFEITURA DE RIO BRANCO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

OBJETIVO

Este instrumento tem como objetivo nortear o trabalho e as ações administrativa, pedagógica e política do Departamento de Educação Especial, no tocante a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.



2

4- Elaboração da pauta e do cronograma de acompanhamento.	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Elaborar pauta para acompanhamento às escolas; ➢ Acompanhar as escolas afim de conhecer suas demandas. 	➢ Fevereiro a dezembro/2018	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Desenvolvimento das ações do AEE nas escolas; ➢ Organização a partir dos levantamentos de demandas externas /internas e atualização de dados cadastrais.
5- Execução de Grupos de estudo nas Creches e Pré-escolas e escolas em parceria com o prof. do AEE.	➢ Organizar e ministrar oficinas sobre os conteúdos da área da educação especial.	➢ De fevereiro a novembro/2018.	➢ As Creches, pré-escolas e Escolas bem informadas em relação a Educação Especial Inclusiva e temas afins.
6-Formação da Equipe Multiprofissional com parceiros.	➢ Receber formação em parceria com a UFAC, IFAC, SEE etc.	➢ Semestral	➢ Equipe da Educação Especial atualizada.
7-Formação Continuada para os profissionais da Educação Especial.	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Proporcionar a equipe grupos de estudo; ➢ Ter formação em parceria com instituições de nível superior. ➢ Planejar e executar a 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Semanal ➢ Anual ➢ Semestral 	➢ Assegurar um bom desenvolvimento do trabalho dos profissionais da Educação Especial e melhorar o conhecimento teórico e prático de todos.

8-Articulação entre escola e família.	➤ Orientar os profissionais da Educação Especial quanto as ações necessárias para garantir a interlocução entre escola e família.	➤ Conforme necessidade	➤ Concretização das entre família e escola com registros sempre atualizados.
9-Orientação ao professor do AEE a estar atento às avaliações e notas dos alunos a cada bimestre.	➤ Manter contato a cada bimestre com os professores do AEE sobre avaliações e notas dos alunos com deficiência.	➤ Bimestralmente.	➤ Alunos bem avaliados e com registros atualizados das avaliações.
10-Estabelecimento parcerias que garantam o atendimento às necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como aos profissionais da Educação Especial.	➤ Buscar parcerias conforme a demanda.	➤ Janeiro e fevereiro/2018	➤ Registros das reuniões realizadas com a Equipe Gestora; ➤ Parcerias com entidades.

11-Planejamento de formação para equipes gestoras das escolas sobre inclusão e questões referentes ao AEE.	➤ Realizar Formação com equipe gestora das escolas acompanhadas pela Seme.	➤ Duas formações por ano, uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre.	➤ Maior conscientização da equipe em relação a inclusão do aluno com deficiência;
12-Oferecimento do Atendimento Pedagógico Domiciliar;	➤ Comprovar a necessidade desse atendimento; ➤ Planejar e acompanhar as atividades dos alunos atendidos pelo APD;	➤ Fevereiro/dezembro 2018; ➤ Março/dezembro 2018;	➤ Garantia do serviço; ➤ Acompanhamento dos professores que farão o atendimento; ➤ Registro das atividades realizadas e planejamento com as escolas desses alunos;
13-Encaminhamento a Diretoria de ensino sugestões de criação de lei que regulamenta o Atendimento Pedagógico Domiciliar-APD;	➤ Encaminhar sugestões a Diretoria de ensino/SEME.	➤ Janeiro/fevereiro 2018;	➤ Regulamentação do Atendimento Pedagógico Domiciliar.
14-Averiguação do plano de ação nas SRM.	➤ Elaborar e/ ou reestruturar o plano de ação da SRM.	➤ Fevereiro/2018;	➤ Plano de trabalho da SRM pronto e em processo de execução.

<p>15-Continuidade do Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo e ampliação para 2019:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Reformular o Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo; ➢ Orientar as escolas quanto sua execução; ➢ Dar continuidade a execução do referido; ➢ Comunicar e orientar as escolas quanto a inserção do projeto; 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Janeiro /Fevereiro2018 ➢ Fevereiro/dezembro 2018; ➢ Março/dezembro 2018 ➢ Fevereiro 2018; 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Projeto reformulado em execução; ➢ Reunião com as Escolas envolvidas; ➢ Acompanhamento (orientação, planejamento) do desenvolvimento do Projeto nas escolas contempladas.
--	--	--	---

<p>16- Desenvolvimento das ações do Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS Rio Branco.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Desenvolver ações como: Curso de Libras; Produção das aulas de Libras para o projeto e para o Curso Básico de Libras em Contexto, Formação Continuada para os profissionais envolvidos no projeto; ➢ Interpretação em âmbito municipal; 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Janeiro a dezembro/2018 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Cursos de Libras executado; ➢ Projeto encaminhado; ➢ Formação continuada para os profissionais. ➢ Registro de informações quanto ao desempenho do profissional.
<p>17- Avaliação de desempenho profissional do Atendimento Educacional Especializado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Aplicar uma avaliação de desenvolvimento do profissional do AEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Julho e Dezembro/2018 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Registro acerca das ações desempenhadas pelos professores do AEE.
<p>18-Planejamento anual com todos os setores da SEME.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Participar do planejamento geral da SEME. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ A definir com o gabinete da SEME. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Ações articulada entre os setores para melhor execução das políticas educacionais.



PREFEITURA DE RIO BRANCO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/2018

Ana Paula do Vale Campos
Andréa Souza da Silva
Eliane Leite da Rocha
Elizeu da costa Melo
Eloisa Ribeiro Miranda Moraes
Jamer Acosta Oliveira
Ley da Silva Lima Castro
Girlane Braña Vilela
Izafira Maria Silva Araújo e Souza
Maria do Socorro da Silva
Reruzza Adina Pereira dos Santos Sousa
Rosimeire Maria de Almeida Rocha
Sayonnara Silva de Souza Marreiro
Tamyra Cristina Alves de Sousa
Thailândia de Lima Fernandes Oliveira
Valdecina Araújo Barbosa de Oliveira

GERENTE DO DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Joaquim Oliveira de Souza



ANEXO E – Nota Explicativa para efeitos de Estudo Acadêmico (Escola Luiz de Carvalho Fontinelle)



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO BRANCO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPALIZADA DE ENSINO FUNDAMENTAL LUIZ DE C. FONTENELLE
Travessa Henrique Dias - Nº 535 - Bosque - CEP 69900-571 - Telefone (68) 32244702
Email: escluzidecarvalhofontenelle@gmail.com

NOTA EXPLICATIVA PARA EFEITO DE ESTUDOS ACADÊMICOS

A escola Luiz de Carvalho Fontenelle (código do Censo Escolar 12012769), é pública, com funcionamento do Ensino Fundamental anos iniciais em dois turnos, fundada no ano de 1986, com 501 alunos matriculados, destes, de acordo com o Censo Escolar/2020, 45 são público-alvo da educação especial, e que de acordo com estudo das fichas de matrículas, nossa clientela vem de todos os lugares, inclusive de bairros distantes e de alguns municípios de abrangência de Rio Branco, criando um inchaço de nossas salas de aula com alunos público-alvo da educação especial e profissionais da educação especial que nos apoiam no tocante a inclusão. Assim, houve situações de matricular até sete alunos desse público na mesma sala de aula comum (2019), sendo muito bem acolhidos e conseqüentemente, nesse caso, com cinco profissionais de apoio especializado dentro da sala (professores mediadores e cuidador pessoal), quadro em anexo.

No quadro efetivo de nossa escola constam um total de 73 funcionários, desses são 24 professores mediadores, 05 cuidadores pessoais e 2 (duas) professoras do AEE em tempo integral. Sempre tivemos muita procura devido ao trabalho inclusivo exercido pelos professores, profissionais da educação especial que apoiam a inclusão e toda a equipe gestora e demais profissionais, porém, após nossa escola ficar na primeira colocação do IDEB por duas vezes consecutivas, a procura intensificou-se. Por essa razão, a situação se agravou, nos proporcionando dificuldades para manter o nível de aprendizagem e do atendimento inclusivo, mas nosso trabalho é constante e dia após dia, em parceria com a família e com a Equipe da Educação Especial da SEME, procuramos fazer o melhor por nossas crianças.

A parceria entre a família e escola, se dá por buscarmos contato direto e acolhermos todos, como por exemplo, em conversar com eles na chegada dos alunos, e, também no término da aula, além disso, recebendo-os para entrevistas para conhecer melhor os alunos com deficiência (estudo de caso), buscamos ouvir a família, e ainda trazemos as famílias para dentro da escola em momentos de atividades extra classe, como

ANEXO F - Calendário de Formação Continuada (Departamento de Educação Especial / SEME / 2018)



Calendário de Formação Continuada – 2018			
Observação: O profissional deve ir no horário conforme o contrato de trabalho das 7h às 11h ou das 13h às 17h, com previsão de 40h de formação anual.			
Profissional	Mês	Dias	Local/Endereço
Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Fevereiro	28 (quarta-feira)	Auditório da SEME
Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Abril	04 (quarta-feira) 05 (quinta-feira)	Auditório da SEME
Professor Mediador	Abril	10 (terça-feira) 11 (quarta-feira)	
Cuidador Pessoal	Abril	17 (terça-feira) 18 (quarta-feira)	Auditório da SEME
Professor Mediador	Junho	05 (terça-feira) 06 (quarta-feira)	
Cuidador Pessoal	Junho	12 (terça-feira) 13 (quarta-feira)	Auditório da SEME
Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Agosto	09 (quinta-feira) 10 (sexta-feira)	Auditório da SEME
Cuidador Pessoal	Agosto	21 (terça-feira) 22 (quarta-feira)	Auditório da SEME
Professor Mediador	Agosto	28 (terça-feira) 29 (quarta-feira)	
Professor Mediador	Outubro	02 (terça-feira) 03 (quarta-feira)	
Cuidador Pessoal	Outubro	09 (terça-feira) 10 (quarta-feira)	Auditório da SEME
Professor Bilingue	Observação: As formações para este profissional serão em parceria com a UFAC e IFAC em datas a definir.		



ANEXO G – Modelo de Plano de Ação da Sala de Recursos Multifuncionais



PREFEITURA DE RIO BRANCO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
OBS.: Este cabeçalho deve ser removido e inserido o da escola.

PLANO DE AÇÃO

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL - SRM

Fevereiro/2019



1



PREFEITURA DE RIO BRANCO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
OBS.: Este cabeçalho deve ser removido e inserido o da escola.

OBJETIVO

Nortear o trabalho e as ações do professor do AEE na Sala de Recursos Multifuncional, como também nas dependências da escola, no tocante a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

De acordo com a Resolução nº 4, de 02 de Outubro de 2008.



2

DEMANDAS/ NECESSIDADES	AÇÃO	PÚBLICO-ALVO	PERÍODO	RESULTADO
1-Articulação entre escola e família.				
2-Elaboração de Estudo de caso	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Aplicar avaliação pedagógica e fazer entrevista com a família, professor do aluno e/ou funcionários. ➢ Observar o aluno nas dependências da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Pais; ➢ Professores; ➢ Funcionários; ➢ Alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Início do ano ou quando for necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Estudo de caso pronto ➢ Maior conhecimento sobre o aluno atendido no AEE.
3-Organização da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM.				
4-Matricula dos alunos no AEE.	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Realizar matricula dos alunos públicos alvo da Educação Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Alunos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/ Superdotação. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ fevereiro/2019 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Matrículas no AEE, sendo atendidos no turno inverso ao da
5- Cronograma de atendimento				
6- Elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado- AEE.				

DEMANDAS/ NECESSIDADES	AÇÃO	PÚBLICO-ALVO	PERÍODO	RESULTADO
7- Oferta do Atendimento Educacional Especializado.				
8 – Frequência e registro no AEE.				
9-Construção do Portfólio	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Organizar as atividades realizadas pelo aluno em um portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Alunos do AEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Durante o ano letivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Registro dos avanços obtidos pelos alunos.
10-RELATÓRIOS:				
10.1 – Relatório Semestral do trabalho do professor do AEE e demais profissionais da educação Especial. (Individual)	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Elaborar relatório semestral sobre o trabalho desenvolvido pelo professor do AEE na escola e demais profissionais da Educação Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Profissionais da Educação Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Julho ➢ Dezembro 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Registro na Coordenação de Educação Especial acerca do trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação Especial.
10.2 – Relatório individual do desenvolvimento do aluno a cada semestre.	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Elaborar relatório individual sobre o desenvolvimento do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Alunos público alvo da Educação Especial. 		<ul style="list-style-type: none"> ➢ Registro junto a coordenação pedagógico sobre a evolução do aluno.
11-Reestruturação do plano de AEE.	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Reelaborar/reestruturar o plano de AEE, caso haja necessidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Alunos do AEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ A cada bimestre reformular o plano de AEE e/ou quando houver necessidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ A garantia do objetivo proposto alcançado.

DEMANDAS/ NECESSIDADES	AÇÃO	PÚBLICO-ALVO	PERÍODO	RESULTADO
12-Monitoramento das atividades ou adequações propostas para os alunos com deficiência in loco				
13-Acompanhamento dos conceitos e notas dos alunos público alvo junto à secretaria da escola e professores.	➤ Garantir uma articulação com o professor da sala comum e com a coordenação administrativa.	➤ Alunos público-alvo.	➤ Durante o ano letivo.	➤ A garantia do processo de avaliação.
14-Planejamento com coordenação pedagógica.	➤ Planejar com a coordenação as ações do AEE.	➤ Professor do AEE e Coordenação pedagógica.	➤ Semanalmente.	➤ Garantia de uma boa qualidade de ensino.
15-Planejamento com professores e coordenação Pedagógica.	➤ Participar do planejamento com os professores e coordenação pedagógica com efetiva colaboração.	➤ Professor do AEE, Coordenação Pedag., Professores Mediadores, prof. bilíngue e professores da sala comum.	➤ Semanalmente.	➤ Garantia de uma boa qualidade de ensino trocando de experiências.

DEMANDAS/ NECESSIDADES	AÇÃO	PÚBLICO-ALVO	PERÍODO	RESULTADO
16- Realização de Grupos de Estudo.	➤ Realizar grupos de estudo na escola.	➤ Professores, Equipe Gestora e toda a comunidade escolar.	➤ Definir datas para pelo menos 8h de grupos de estudo anualmente.	➤ Qualificação dos profissionais da escola e comunidade escolar no processo de inclusão.
17-Formação Continuada para Professor do AEE.	➤ Participar de Formação Continuada, cursos, palestras, seminários etc. Oferecidos pela Seme na área da Educação Especial	➤ Professor do AEE; ➤ Profissionais da Educação Especial.	➤ Março à Dezembro/2019	➤ Qualificação do Professor do AEE ; ➤ Existência do profissional multiplicador/formador da Educação Especial na unidade educativa
18-Estabelecimento de parcerias que garantam o atendimento às necessidades específicas dos alunos público-alvo do AEE, bem como aos profissionais da Educação Especial.				
19-Verificação da quantidade de alunos do Censo Escolar 2018 e a aplicabilidade do recursos do PDDE e Programa Escola Acessível. Resolução nº10, de 21 de Abril de 2013 Resolução nº4, de outubro de 2009.				

Declaro ter ciência do Plano de Ação e suas etapas, que devem ser concluídas por mim enquanto Professor (a) do AEE e Equipe Gestora.

Gestor (a)

Coord. Pedagógico

Prof. do AEE