



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/UFAC
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES/CELA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JOHN KENEDE BATISTA LIMA

**A POLÍTICA DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE RIO BRANCO (AC)**

RIO BRANCO (AC)

2024

JOHN KENEDE BATISTA LIMA

**A POLÍTICA DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE RIO BRANCO (AC)**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC) como exigência para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

RIO BRANCO (AC)

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

L732p Lima, John Kenede Batista, 1996 -
A política de atendimento da educação especial na rede municipal de ensino de Rio Branco (AC) / John Kenede Batista Lima; orientador: Profa. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho. – 2024. 105 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2024.
Inclui referências bibliográfica.

1. Educação especial. 2. Atendimento Educacional Especializado – Rio Branco (AC). 3. Políticas educacionais – Rio Branco (AC). I. Carvalho, Mark Clark Assen de (orientador). II. Título.

CDD: 370

JOHN KENEDE BATISTA LIMA

**A POLÍTICA DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO (AC)**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC) como exigência para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Aprovado em 28 de Março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho – Universidade Federal do Acre (UFAC)
Orientador

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves – Universidade Federal do Acre (UFAC)
Avaliador Interno

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno – Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Avaliador Externo

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço imensamente a Jeová Deus, por toda força e graça que ofertou durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, bem como ao longo de toda a minha vida.

Ao prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, meu orientador, por toda a paciência, os ensinamentos e o brilhantismo na forma como conduziu o processo de orientação. Sem ele, nada seria possível.

Ao prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves e prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, 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 equipe multiprofissional do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, pela parceria e trabalho colaborativo na realização da pesquisa.

A todos os meus amigos e amigas que sonharam juntos e vibraram por cada vitória!

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

A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês pode se tornar uma médica, que o filho de um mineiro pode se tornar o diretor da mina, que uma criança de peões de fazenda pode se tornar o presidente de um país
- Nelson Mandela

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar como está configurada a política atendimento da Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (AC), compreendendo os seus aspectos no que se refere ao processo de inclusão e atendimento escolar às crianças com deficiência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa submetido a uma análise de natureza qualitativa. Caracterizado como estudo de caso, o estudo toma por base referências teóricas que transitam entre os domínios da política educacional, da educação especial e do financiamento da educação básica e a análise documental, assentada em um conjunto de atos normativos que configuram a política da Educação Especial no Brasil, além de informações e dados específicos da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (AC). A pesquisa evidenciou a existência de um arcabouço jurídico-normativo que regulamenta e embasa a organização da Educação Especial no município e que a política de atendimento ao público-alvo da educação especial se materializa pelas seguintes ações: formação continuada ofertada aos profissionais de educação, Programa de Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), ações do Centro de Formação para Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Rio Branco e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em conclusão, este trabalho visa a oferecer suporte para fortalecer a política de educação especial em Rio Branco, reconhecendo a necessidade de melhorias, considerando, em especial, às características e condições do público alvo composto por alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que também contribui para indicar que é premente aprimorar as metas e estratégias da política educacional do município que deve se comprometer com a produção de condições mais eficazes para o atendimento das demandas da educação especial que emerge no município.

Palavras-chave: educação especial; política de atendimento à educação especial; rede municipal de ensino de Rio Branco.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how the Special Education assistance policy of the Municipal Department of Education in Rio Branco, state of Acre, is structured, understanding its aspects in relation to the process of inclusion and school assistance for children with disabilities in Early Childhood Education and in the early years of Elementary School. This is a quantitative study subjected to a qualitative analysis. Characterized as a case study, the research is based on theoretical references that cover the fields of educational policy, special education, basic education funding, and document analysis, based on a set of regulatory acts that shape Special Education policy in Brazil, as well as specific data and information from the Municipal Department of Education in Rio Branco. The research showed that there is a legal and regulatory framework that regulates and supports the organization of Special Education in the municipality and that the assistance policy for the target audience of special education is represented by the following actions: continued training offered to education professionals, Home Pedagogical Care Program (APD), actions of the Training Center for Education Professionals and Care for Deaf People in Rio Branco and Specialized Educational Assistance (AEE). In conclusion, this work aims to offer support to strengthen the special education policy in Rio Branco, recognizing the need for improvements, considering, in particular, the characteristics and conditions of the target audience made up of students in Early Childhood Education and in the early years of Elementary School, which also contributes to indicating that it is urgent to improve the goals and strategies of the municipality's educational policy, which must commit itself to providing more effective conditions for meeting the demands of special education that emerge in the city.

Keywords: special education; special education assistance policy; municipal education network of Rio Branco.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEEDB	Centro de Ensino Especial Dom Bosco
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CMDPD/RB	Conselho Municipal de Pessoa com Deficiência do Município de Rio Branco/Acre
CNE	Conselho Nacional de Educação
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE/CRB	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PEE/AC	Plano de Educação Estadual do Acre
PME/RB	Plano Municipal de Educação de Rio Branco/AC
PNE	Plano Nacional de Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
CAS	Centro de Formação para Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Rio Branco
APD	Atendimento Pedagógico Domiciliar

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma do Departamento de Educação Especial – SEME/RB.....76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Novos cargos da Educação Especial criados no município de Rio Branco pela Lei nº 2.127, de 14 de setembro de 2015.....	26
Quadro 2 – Instituições educacionais filantrópicas no Brasil.....	39
Quadro 3– Meta 4 no PNE (2014-2024); PEE/AC (2015-2025) e PME (2015-2025)....	48
Quadro 4 – Estratégias previstas nos atuais PNE; PEE/AC e PME/RB quanto à formação dos profissionais da Educação Especial	49
Quadro 5 – Bases e fundamentos legais sobre o financiamento da educação no Brasil a partir dos anos 1990.....	63
Quadro 6 – Instituições que atuavam com deficiência em Rio Branco.....	72
Quadro 7 – Normas e prescrições legais que subsidiam a política de atendimento da Educação Especial em Rio Branco (AC).....	72
Quadro 8 – Conceitos das deficiências atendidas pela rede municipal de Rio Branco (AC)	79
Quadro 9 – Quantitativo de servidores da Educação Especial lotado nas escolas em 2023	80
Quadro 10 – Ações Desenvolvidas pelo Departamento de Educação Especial da SEME/RB em parceria com as escolas.....	80
Quadro 11 – Formações continuadas ofertada aos profissionais da Educação Especial da SEME/RB em 2022	83
Quadro 12 – Formações continuadas ofertadas aos profissionais da Educação Especial da SEE/RB em 2023.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrícula de alunos na Educação Especial de Rio Branco (AC) de 2007 a 2020	74
Gráfico 2 – Quantitativo de alunos por deficiência atendimentos pela SEME/RB em 2023	77
Gráfico 3 – Quantitativo de alunos atendimentos pelo APD em Rio Branco/Ac de 2012 a 2023.	87
Gráfico 4 – Quantitativo de alunos participantes do projeto Escola acessível: caminhos para o bilinguismo, de 2012 a 2022.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do quantitativo de dissertações e teses sobre educação especial 1997-2023	33
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 PARA CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	27
1.2 OBJETIVO GERAL.....	35
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA	38
2.1 GÊNESE E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	38
2.2 BASES E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	54
2.3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	60
3 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO (AC).....	69
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ACRE: NOTAS HISTÓRICAS DE UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO.....	69
3.2 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SEME/RB.....	75
3.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DE APOIO ESPECIALIZADO	82
3.4 ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR (APD).....	86
3.5 CENTRO DE FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ DE RIO BRANCO (CAS/RBR)	88
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

A escolha pela temática da política da Educação Especial tem relação com a minha experiência pessoal e de formação profissional visto que desenvolvo atividades laborais como tradutor e intérprete de Libras, militante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência em todos os campos, principalmente no educacional.

No âmbito dessas ações se inclui minha atuação no Conselho Municipal de Pessoa com Deficiência do Município de Rio Branco-AC (CMDPD), onde, por dois anos, desenvolvi atividades como membro conselheiro, representando a Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras do Acre (ASTILEAC). Nessa função, tive a oportunidade de colaborar com as discussões para as tomadas de decisão do colegiado em relação aos direitos das pessoas com deficiência, nas diferentes áreas, como saúde, educação, lazer, dentre outras.

Posteriormente, assumi a Presidência do CMDPD, agregando novas atribuições, pois, como presidente, estive na linha de frente dos debates intergovernamentais, cobrando do poder público que cumprisse e fizesse valer os direitos das pessoas com deficiência. Além disso, o cargo possibilitou-me a participação na elaboração da proposta orçamentária pertinente à consecução da política para inclusão da pessoa com deficiência, bem como realizar o acompanhamento das metas propostas. A atuação nesse conselho me oportunizou um intenso aprendizado, bem como plantou a vontade de continuar contribuindo com a comunidade, garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso, permanência e êxito na educação.

Além da atuação no CMDPD, como servidor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), no cargo de Intérprete de Libras, coordenei o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE/CRB), à frente das ações de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial, zelando pela inclusão efetiva no processo de educação.

Como coordenador do NAPNE no IFAC, minha principal atribuição envolvia a busca por garantir a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência quando eles ingressavam na instituição. Esse trabalho consistia em desenvolver estratégias a fim de construir um ambiente inclusivo, onde todos cooperassem com a prática de reorganização escolar. Essas estratégias envolviam a formação continuada docente, a orientação em relação à adaptação curricular, bem como programas e ações que garantissem a inclusão efetiva e não apenas a integração desses alunos.

Estar à frente no planejamento e desenvolvimento dessas iniciativas me oportunizou presenciar a importância que ações, programas e estratégias voltadas à Educação Especial em relação ao processo de inclusão dos alunos. Para que ocorra o sucesso acadêmico do aluno com deficiência, a organização pedagógica precisa ocorrer de forma planejada e coerente com a realidade de cada aluno.

Durante meu percurso acadêmico na graduação em Fonoaudiologia, na realização do estágio curricular obrigatório, tive a oportunidade de desenvolver atividades em uma instituição escolar da rede municipal de Rio Branco (AC). Dentre as ações do estágio, constava a de orientar a equipe docente em relação às práticas da Educação Especial, que consistiam em verificar a carência em relação à formação continuada, os recursos pedagógicos, os profissionais de apoio capacitados, dentre outras ferramentas que seriam necessárias para dar suporte pedagógico e material e garantir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Com essas experiências, foi possível notar que o acesso à educação escolar das pessoas com deficiência está diretamente ligado à organização e às ações desenvolvidas pelos profissionais envolvidos, ou seja, depende da política de atendimento, o que compromete a possibilidade de atender às necessidades educativas desse público. Resulta dessas circunstâncias a compreensão de que o processo de reformulação, implantação, manutenção, desenvolvimento e avaliação das políticas educacionais destinadas aos alunos público-alvo da Educação Especial depende do fomento público e da organização desse serviço.

Observa-se que a defesa da ampliação do acesso à educação em geral e a educação inclusiva, em especial, não é uma proposta recente. No caso dessa última, considerando-se sua complexidade e diversidade de situações, o atendimento não tem correspondido em ritmo e velocidade almejado pela sociedade. Os elementos responsáveis para se implementar uma educação inclusiva são até bem conhecidos, debatidos e continuam a despertar o interesse dos estudiosos. Por esse ângulo, a obra de construção parece lenta, mas não está parada (Fonseca-Janes; Janes, 2012).

Na Constituição Federal de 1988 (CF) (Brasil, 1988), no art. 205, o direito à educação foi afirmado como direito de todos e dever do Estado. O art. 208, inciso III, estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). A educação especial como política pública pressupõe a definição e a alocação de recursos financeiros para garantir sua concretização e oferta de serviços públicos voltados ao atendimento das pessoas com

deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nos diferentes sistemas educacionais brasileiros.

Apesar da promessa desse direito assegurado em legislação, o problema, de fato, está na execução e prática dessa modalidade. Inserir o aluno no ambiente escolar não é um ato simples, pois não consiste em apenas matriculá-lo, é necessário também tornar a escola um local onde esse aluno com necessidades educacionais específicas possa desenvolver suas habilidades, pois conforme aborda Fonseca-Janes e Janes (2012, p. 16),

A educação inclusiva é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem todos os alunos de frequentarem a escola regular. É, antes de tudo, um processo dinâmico sem término, já que não é um mero estado de mudança, mas um processo de reestruturação educacional, tanto no âmbito organizacional, quanto no âmbito pedagógico.

A Educação Especial, como política pública, isto é, “como forma de intervenção estatal na oferta e proteção de determinado direito de cidadania” (Cury, 2007, p. 832), pressupõe ações por parte do poder público para garantir a sua concretização e oferecer serviços públicos voltados ao atendimento das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Contudo, é necessário reconhecer que sua configuração enquanto política pública constitui um processo recente na sociedade brasileira, conforme destaca Mazzotta (2011).

Segundo Mazzotta (2011), a Educação Especial baseia-se na necessidade de ofertar igualdade de oportunidades, através da diversificação de serviços educacionais, com o objetivo de atender às singularidades dos alunos, independentemente de quais sejam. Essa afirmação torna-se mais bem compreendida quando analisamos os direitos das pessoas inseridas na sociedade brasileira, que apesar de esse direito de igualdade ser constitucional, em geral, muitas pessoas ainda estão aquém de serem contempladas com a verdadeira igualdade, pautada no princípio da equidade.

Ainda, ao tratar da importância da educação especial, Mazzotta (1982, p. 11) pondera que

[...] Seu desenvolvimento está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementarem os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos.

Nessa perspectiva, considerando que a educação escolar ~~se~~ constitui ~~como~~ um direito social (Brasil, 1988), a educação especial não se trata de “ter que incluir o aluno, pois se houver a inclusão, ele naturalmente fará parte da escola” (Aranha, 2000, p. 8). O artigo 205 da CF de 1988 diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Considerando-se o exposto, pode-se dizer, assim, que a educação assume a responsabilidade social de preparar o cidadão para a ação de cidadania e para o trabalho. Seguindo esse mesmo fundamento, o artigo 3, inciso I da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), aborda a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1996). Isso posto, conclui-se que o direito à educação da pessoa com deficiência é assegurado pela Carta Magna do Brasil e ratificada pela atual LDB.

Nessa mesma perspectiva é que se situa a Declaração de Salamanca, que foi firmada na Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha, ao abordar os princípios, políticas e práticas na área das necessidades da educação especial e pela garantia de acesso à educação pelas pessoas com deficiência, visando à sua inclusão no sistema de ensino (Declaração de Salamanca, 1994).

Pode-se reconhecer que a Declaração de Salamanca, um documento formulado em 1994, representou um momento fundamental na batalha pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar formal. No seu escopo, está reforçado o compromisso internacional com o direito de todas as crianças à educação, um direito que já havia sido proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e reiterado na Declaração sobre Educação para Todos.

A Declaração de Salamanca enfatiza a importância e a urgência de assegurar que todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, sejam incluídos no sistema educacional comum. Ela ressalta que as escolas devem ser adaptadas para acomodar todas as crianças, independentemente de suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras (Declaração de Salamanca, 1994).

O Brasil, em consonância com os termos da Declaração de Salamanca, assumiu o compromisso de proporcionar educação de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais. Esse desafio se soma à necessidade de transformar as escolas

públicas brasileiras que, historicamente, têm sido marcadas pela seletividade, dualidade, baixa qualidade e baixos índices nos indicadores educacionais.

No âmbito das políticas públicas nacionais, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, quando promulgado, dispôs sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, estabelecendo a matrícula compulsória das pessoas com deficiência, ao passo que reconheceu a Educação Especial como uma modalidade de educação (Brasil, 1999).

Posteriormente, no ano de 2001, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que em seu artigo 2º preceitua que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Posteriormente, no ano de 2004, houve a aprovação do Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004), que regulamentou as Leis 10.048 de 08 de novembro de 2000 e 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000), trazendo uma classificação mais detalhada para os até então considerados portadores de deficiências. No decurso desse movimento, essa terminologia foi substituída pela expressão “pessoa com deficiência”, cujo decreto diz:

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I - Pessoa portadora de deficiência [...] a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibel (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos

for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho; e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e II - Pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (Brasil, 2004).

Esse panorama classificatório configura-se um avanço no direito das pessoas com deficiência, pois o decreto estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e deu outras providências, definindo quem se enquadra nesse direito. Entretanto, ainda continuavam a persistir lacunas que se transformavam em verdadeiras barreiras às pessoas com deficiência quando o assunto era direitos assegurados.

Um novo passo foi dado quando foi aprovada a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2015), denominada 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 à sua cidadania:

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, n.p.).

Nesse recorte da lei, o conceito de pessoa com deficiência se amplia, trazendo em pauta o princípio da equidade. Quando a lei diz: “[...] participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”, isso evidencia que somente a igualdade não será suficiente para estabelecer essa participação. Lima e Rodríguez (2013, p. 54) salientam que o conceito de equidade necessita ser esclarecido, pois “a aplicação prática de ‘tratar de forma igual os desiguais’ produz resultados diferentes de ‘tratar de forma desigual os desiguais’”, sendo que essa última forma é que caracterizaria a equidade.

Com efeito, entende-se que o sentido da equidade diz respeito à promoção da justiça social, por meio do tratamento diferenciado dos sujeitos, na busca pela igualdade de resultados. Com relação à política de cotas em universidades públicas brasileiras, por

exemplo, elas representam a tentativa de romper com uma situação de desigualdade, principalmente entre pobres e ricos, assim como entre negros e brancos, e é formulada com o fundamento do princípio da equidade na promoção da igualdade

Para Sposati (2002, p. 6 *apud* Gomes, 2011, p. 11), equidade é entendida como:

O reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação, condição que favorece o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc.

A compreensão desse conceito é necessária para que as ações de adaptação destinadas às pessoas com deficiências sejam realizadas de forma assertiva e que, de fato, contribuam para assegurar os seus direitos. **Alinhado a isso, a Art.1 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), 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).

Seguindo na ideia de equidade de direitos, o Art. 27 da mesma lei (Brasil, 2015), dispõe que o “sistema educacional deve incluí-los em todos os níveis e aprendizado ao longo da sua vida”, assegurando a promoção da valorização do aluno com deficiência enquanto que 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).

Os supracitados artigos corroboram a compreensão de que todos os direitos devem ser assegurados às pessoas com deficiência. No que diz respeito ao campo educacional, não é diferente. O sistema educacional deve se basear no princípio da equidade, realizando ações que oportunizem a reorganização pedagógica necessária para a inserção efetiva do aluno com deficiência que apresente necessidades educacionais específicas.

Vale destacar, também que de acordo com o Art. 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/2015), é garantido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos que necessitam de apoio especializado, bem como uma estrutura de ações de formação para a inserção, acessibilidade e permanência desse público-alvo na escola comum e na vida social. No que diz respeito à acessibilidade, o referido 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).

A partir da aprovação desse novo ordenamento legal, principalmente a partir dos anos 1990, a inclusão passou a ser apresentada como uma proposta igualitária, inovadora e de qualidade, fundamentada na educação inclusiva e pautada em princípios, como o respeito à diversidade humana para uma sociedade com a participação de todos de forma mais justa e democrática.

Conforme analisam Dupin e Silva (2020, p. 76), a existência de leis que amparem as pessoas com deficiência é importante para que esse público possa requerer seus direitos e fazê-los valer, mas as escolas ainda estão em processo de preparação para receber os alunos com deficiência e oferecer um serviço adequado.

Para garantir a inclusão com prática de equidade, torna-se necessário um nível de organização escolar e formação docente elevado, o que não é a realidade da maioria das escolas públicas existentes no país. Dessa forma, debater sobre os processos de inclusão na Educação Especial, além de ser uma necessidade constante, impõe a exigência de ultrapassar o simples poder da norma como forma de não se cair na ilusão de que a legislação por si só pode transformar realidades.

Porém, não se pode deixar de reconhecer que, do ponto de vista formal, houve alguns avanços na educação a partir da promulgação da atual LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a partir da qual decorreu todo um processo de redefinição da educação básica e de regulamentação das diferentes etapas e modalidades que a configuram.

Dentre esses avanços se situam as Emendas Constitucionais nº 53, de 20 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006) e nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil 2009), que preveem a universalização do atendimento também na Educação Infantil e no Ensino Médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre quatro e 17 anos de idade e a criação de um fundo contábil instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal destinado à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação como forma de valorização dos profissionais da educação básica.

Conforme análise de Silva (2011), essas emendas inscrevem os novos direitos fundamentais associados à educação, como, por exemplo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como fundo contábil e de financiamento da educação, o qual pode ser visto como instrumento que possibilita o avanço nas políticas públicas educacionais que se voltam para criar condições a fim de associar a materialidade histórica ao direito à educação como direito fundamental. Assim, foram abertos novos espaços de luta para que através das políticas educacionais fossem configurados dispositivos e importantes mecanismos para ampliar o acesso à escola com vistas a consolidar uma escola pública de qualidade para todos.

No caso da Educação Especial, no Brasil, pode-se dizer que ela ainda caminha para sua efetividade no processo de inclusão dos alunos com deficiência na educação escolar, por exemplo, a considerar que, atualmente, apenas 30% das escolas brasileiras registram matrículas de alunos com algum tipo de deficiência e oferecem atendimento educacional especializado. Além disso, apenas 26% dessas escolas têm salas de recursos multifuncionais e tão somente 7,8% dos professores que atuam nessas escolas têm formação específica em Educação Especial (Brasil, 2021).

Contudo, por mais contraditório que possa parecer, houve, no período de 10 anos, um crescimento de matrículas de alunos com deficiência na educação básica, o que praticamente quase duplicou, pois passou-se de 702,6 mil alunos, em 2010, para 1,3 milhão em 2020. A maior parte dessas matrículas ocorreu no Ensino Fundamental

(78,3%). Ao mesmo tempo, a porcentagem de alunos matriculados em classes comuns aumentou de 68,9%, em 2010, para 88,1%, em 2020 (Brasil, 2021).

Esse aumento gradativo gerou, ao longo dos últimos anos, amplas discussões em relação à Educação Especial, tendo seu foco voltado para os processos de escolarização das pessoas com deficiência e sua inclusão nas salas de aula regulares nas diferentes etapas da educação básica.

A inclusão, além de ser uma obrigatoriedade legal, é um trabalho de construção que inclui a discussão de estratégias metodológicas e práticas de adaptações curriculares que tenham como objetivo contemplar a aprendizagem de alunos com deficiência. Trata-se de um processo complexo e fruto de um trabalho interdisciplinar e colaborativo no desenvolvimento de ações conjuntas, o que não é fácil de ser realizado, considerando-se que vivemos em uma sociedade marcadamente excludente e sonegadora de direitos civis e sociais às pessoas.

Frigotto (2010, p. 437) afirma:

Para um número cada vez maior de membros da classe trabalhadora, a radicalização da desigualdade econômico-social constitui-se em mediação para a exclusão no sentido de eliminação. Trata-se de mortes pelo aumento da violência social, particularmente nos grandes centros urbanos, pelo aparato repressor do chamado Estado paralelo.

A partir do ano de 2007, houve a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006), e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007), e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (Brasil, 2007).

Conforme Gonzaga (2017), o FUNDEB consiste em uma política de inclusão socioeducacional, devido aos efeitos redistributivos, promovendo a redução das desigualdades e incentivando o atendimento, que varia conforme os fatores de distribuição estabelecidos para distintos segmentos educacionais do ensino básico. Assim, o FUNDEB se configura como fundo especial, com mecanismo de redistribuição de receita dos impostos e transferência de cada Estado.

A Educação Especial, ao ser contemplada no FUNDEB como modalidade de ensino, com percentual diferenciado no fator de ponderação, e ao contabilizar duplamente a matrícula do alunado elegível pelo atendimento da Educação Especial quando este frequenta o AEE, representou um avanço para a materialização da política de Educação

Especial na perspectiva inclusiva no Brasil. De acordo com a regulamentação de recursos desse fundo, investimentos na acessibilidade, nos materiais e na formação docente possibilita o apoio necessário destinado aos alunos público-alvo da Educação Especial (Souza *et al.*, 2020).

A Educação Especial brasileira, como modalidade de ensino, tem orientação inclusiva. Contudo, assegurar a permanência e o acesso ao conhecimento requer, além de investimento financeiro, a produção de um conjunto de referenciais pedagógicos que possam dar suporte ao desenvolvimento da prática da inclusão no contexto da escola formal.

No ano de 2020, de acordo com o censo escolar, foram informados ao INEP 1.443 matrículas da Educação Especial no município de Rio Branco (AC), sendo 732 da Educação Infantil; 679 do Ensino Fundamental nos anos iniciais; e 32 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental. Se comparado ao ano de 2007, quando apenas 92 matrículas foram informadas ao censo nessa modalidade, é notório o crescimento do público-alvo da Educação Especial na rede de ensino no município de Rio Branco (Brasil, 2021).

Dessa forma, tornou-se necessária a contratação de profissionais com formação específica para atuar na Educação Especial. Nesse sentido, a Lei nº 2.127, de 14 de setembro de 2015 (Rio Branco, 2015), criou cargos específicos da Educação Especial no município de Rio Branco, estabelecendo uma quantidade de vagas para as funções, conforme apresenta o Quadro 2 a seguir.

Quadro 1 – Novos cargos da Educação Especial criados no município de Rio Branco pela Lei nº 2.127, de 14 de setembro de 2015

CARGO	QUANTIDADE
Professor da Educação Especial	300
Cuidador pessoal	150
Tradutor de intérprete de Língua Brasileira de Sinais	80

Fonte: Rio Branco (2015)

Antes desse cenário, a contratação ocorria mediante processo seletivo. O primeiro processo seletivo nessa área foi realizado em 2010, com a contratação de 25 professores da Educação Especial (AEE) para atuarem nas salas de recursos e seis professores da Educação Especial (tradutores-intérpretes de Libras) para atuarem em sala de aula comum com os alunos surdos (Rio Branco, 2010). Ainda assim, o percurso para garantir a inclusão efetiva dos alunos com deficiência matriculados na rede municipal vai além da

presença de profissionais de apoio, sendo necessária a execução de outras ações multidisciplinares.

Considerando-se, portanto, as questões expostas até aqui, as quais indicam a proximidade e a vinculação deste pesquisador aos domínios da Educação Especial, surgiu o desejo de desenvolver um estudo investigativo que permitisse buscar respostas para alguns questionamentos que surgiram sobre a política de inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Rio Branco (AC), com vistas a alcançar outro patamar de compreensão para além da militância profissional.

A partir dessas circunstâncias, surge o interesse deste pesquisador para investir no processo de qualificação acadêmica e profissional no mestrado em Educação da UFAC. No horizonte das minhas intenções se apresentava a possibilidade e a intenção de contribuir para o conhecimento em relação à política de atendimento à Educação Especial em Rio Branco, quais os programas, como eles se organizam, suas diretrizes e de que forma interferem na organização de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento do público-alvo da Educação Especial, os alunos com deficiência, cujo contingente de matriculados vem crescendo de forma exponencial na rede municipal de ensino de Rio Branco, condição essa que exige cada vez mais investimentos por parte do poder público municipal, da Secretaria Municipal da Educação e das próprias equipes escolares, que são aquelas que, a despeito das condições ou não, se encarregarão de atender a esse público na educação formal.

Postas essas considerações que intencionam explicitar minha inserção e interesse pelo tema, julga-se igualmente pertinente e necessário demarcar algumas questões que servem de referência e percurso metodológico da pesquisa, como a ancoragem dos passos; as etapas e procedimentos que a estruturam; a razão pela qual optou-se por incluir uma subseção na parte introdutória deste estudo para destacar o caminho percorrido; os elementos teórico-metodológicos do estudo, descrevendo de forma sistemática as fases do trabalho; os participantes e as fontes de dados que constituíram o âmbito da pesquisa.

A perspectiva que move a realização do estudo é que essa abordagem seja complementada por uma análise crítica e contextualizada de um referencial teórico utilizado como base para a compreensão das questões formuladas, nas quais buscamos encontrar respostas.

1.1 PARA CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Do ponto de vista da abordagem teórico-metodológica, e visando a dar suporte ao desenvolvimento do estudo, preliminarmente partimos das definições existentes do que é educação, aqui entendida como sendo uma caminhada que objetiva a formação humana, a melhoria da sociedade e o desenvolvimento da sociedade como um processo de construção social. Entretanto, esse processo não ocorre de forma individual, mas sim, coletivo, já que é necessário produzir mudanças que sejam aceitas pela sociedade e na cultura atual.

De acordo com Amado (2011, p. 15),

a educação promove intencionalmente o desenvolvimento individual, social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um patrimônio comum (espiritual, material e de competências várias), que vale a pena ser transmitido e, ao mesmo tempo, o prepara para exercer sobre esse patrimônio tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento.

Em outra visão, a educação é uma dinâmica que resulta do processo de socialização e que, de forma concomitante, resulta em uma casualidade circular referente às relações que se mantêm com outras pessoas, como mestres, família, pessoas do mesmo grupo social, ao mesmo tempo em que recebe influência das oportunidades econômicas, históricas e culturais (Amado, 2017).

Esse nível de influências externas faz com que a educação seja um campo com alta complexidade de estudo e que exige métodos de pesquisas que contemplem essa demanda. Como agravante do alto nível de complexidade que o campo da educação apresenta, temos os fatores intrínsecos ao sujeito, que também influem diretamente no processo educativo.

De acordo com Amado e Boavida (2011), existem os pressupostos que se referem às capacidades específicas do indivíduo, como a educabilidade e a plasticidade; há, ainda, as condições que são de ordem espiritual, cultural, social e material, além das próprias intenções que dominam as ideias de aperfeiçoamento e de qualificação e resultam nas ações, as quais são de caráter formal ou informal. Além disso, existe a relação educativa entre o educador e o educando com influências de ambos e, finalmente, os métodos de avaliação, que funcionam como cálculo explícito ou implícito dos resultados obtidos.

Dessa forma, o estudo de caso se apresenta como uma possibilidade para investigação do tema privilegiado nessa investigação, qual seja, a política de atendimento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Rio Branco. O estudo de caso se define como sendo um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade, levando em conta os princípios da etnografia (André, 2008).

A abordagem teórico-metodológica adotada para a análise de nosso objeto de pesquisa se aproxima do estudo de caso, que de acordo com a definição de Ponte (2006, p. 2):

É uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe seja única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Para ser possível a aplicação deste estudo, torna-se necessário ter um caso selecionado incisivamente, com limites definidos e objetivos esclarecidos. Dessa forma, ter esclarecido também o conceito de caso é de suma importância para o processo de delimitação dos limites e dos objetivos.

Yin (2002, p. 35) define estudo de caso como determinado “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto”.

Essa abordagem permite a análise de dados em relação à situação em que se pretende investigar, pois possibilita a inclusão de variáveis do interesse do pesquisador. De acordo com Yin (2002, p. 58) o estudo de caso utiliza o “desenvolvimento prévio de proposições teóricas para guiar a coleta e análise de dados”, o que possibilita uma análise direcionada.

Para a compreensão adequada do caso, Coutinho (2013, p. 223) orienta que “[...] o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e métodos de recolhas muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.” Essa afirmação reforça a meticulosidade que existe por trás desse fenômeno e que, quando um pesquisador se propõe a aderir a esse método, deve ser capaz de correlacionar a lógica com as proposições teóricas e características do caso.

Nessa mesma linha, corroborando a importância do estudo de caso, Godoy (1995, p. 550) apresenta os seguintes argumentos:

Quando estamos lidando com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de cunho exploratório, este tipo de investigação parece ser o mais adequado. Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar.

Conforme já foi destacado anteriormente, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a política de atendimento da Educação Especial no município de Rio Branco. Dessa forma, optamos por utilizar a metodologia do estudo de caso, que de acordo com Yin (2001), é adequada à investigação em educação quando o pesquisador se depara com situações complexas, como questões: como? quando? se pretende realizar uma análise de um fenômeno para compreender a dinâmica ou processo.

Por seu turno, Benavente (1993, p. 45) destaca que:

o estudo de caso pode ter potencialidades enormes no estudo de situações educativas uma vez que ao retratar a realidade cotidiana de uma escola em toda a sua multiplicidade, permitindo conhecer e compreender melhor os problemas dessa escola, pode proporcionar a compreensão de outras situações semelhantes e evitar a repetição de erros ou desencadear novos processos adequados aos diferentes contextos.

Segundo Gil (2010, p. 15), o estudo de caso metodologicamente é orientado pelas seguintes etapas:

(1) Delimitação da unidade-caso: que nessa pesquisa consiste na análise da política de atendimento da educação especial na secretaria municipal de educação de Rio Branco/Acre.

(2) Coleta de dados: A coleta de dados e busca pelas informações realizou-se mediante fontes junto à Prefeitura Municipal de Rio Branco, Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, mais especificamente a divisão de educação especial, a qual é responsável pela organização da política de atendimento dos alunos com deficiência da rede municipal. Buscamos mapear e analisar as ações desenvolvidas pela educação especial, e outras bases de dados que no desenvolvimento da pesquisa sejam possíveis acessar.

(3) Análise e interpretação de dados: Essa análise, é realizada de forma quantitativa submetida à uma análise de natureza qualitativa com base nos documentos legais e referências teóricas que subsidiam o estudo da temática transitando entre questões afetas ao campo da política educacional, do financiamento da educação e da educação especial. Esse movimento serve de ancoragem para proceder a organização, sistematização e análise de grande

parte dos achados quanto a política de atendimento da educação especial no município de Rio Branco/Acre.

(4) Exposição dos dados: nesta etapa trabalhou-se os dados selecionados e organizados nas etapas anteriores, realizando a discussão dos resultados e correlacionando com autores da área da educação especial.

Em relação aos procedimentos, a referente pesquisa se complementa a partir da revisão bibliográfica, apoiando-se nas análises de: Gil (2010); Tripp (2005); Cury (2007); Mazzotta (2011); Caetano (2016); Fonseca-Janes (2012); Mittler (2003); Mantoan (2006); Freire (2011); Souza (2020); Amaral (2012); Bassi (2017); Amaral (2012); Arelaro (2011); Cury (2012); Oliveira (2003); Peroni (2003); Sobreira (2008); Borowsky (2010); Carvalho (2021); Dupin (2020); Faghirari (2012); Figueiredo (2010); Sasaki (2005)

Prodanov e Freitas (2013, p. 54) destacam a revisão bibliográfica como

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Com base nos autores supracitados, nota-se que a revisão bibliográfica visa a oportunizar embasamento sobre determinado tema por uma nova visão, possibilitando assim que conclusões inovadoras possam ser geradas.

Também faz parte deste estudo a pesquisa documental, que de acordo com Gil (2002, p. 45), vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Dentre essas fontes documentais, citam-se: documentos de prestação de contas emitidos pela Secretaria de Educação Municipal de Rio Branco, como relatórios orçamentários, relatórios de gestão, bem como dados do portal da transparência. Além disso, serão analisados dados estatísticos provenientes das sinopses estatísticas do INEP e dos próprios mapas de matrícula e atendimento da rede municipal de ensino.

Por fim, porém não menos importante, a configuração do estudo, em que serão utilizados também leis, como a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (Brasil, 1996); a Lei nº 11.494 (Brasil, 2007), que criou o FUNDEB; Lei nº 14.113, (Brasil, 2020), que incorporou o novo FUNDEB, e o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-

2025, aprovado pela Lei nº 2.116, de 29 de junho de 2015 (Rio Branco, 2015), analisando as metas em relação à Educação Especial.

A pesquisa documental faz uso de fontes primárias, que são dados originais e contextualizados. Além de surgirem em um contexto determinado, eles fornecem informações em relação do mesmo contexto, possibilitando, assim, a ampliação de seu entendimento (Ludke; André, 2016).

Os documentos da pesquisa documental podem ser considerados uma fonte durável de informações sobre os fenômenos pesquisados. Dentre esses documentos encontram-se os documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, estatísticas, documentos de arquivos privados, cartas, contratos, entre outros (Marconi; Lakatos, 2003)

Com essa análise e a conclusão desta pesquisa, pretendemos levantar discussões e reflexões pertinentes quanto à política de atendimento da Educação Especial no município de Rio Branco (AC), de forma que as prioridades sejam reavaliadas e a atenção voltadas aos alunos com deficiência seja ressignificada.

A inclusão na educação escolar de pessoas com deficiência e as de altas habilidades já conta hoje, no Brasil e no estrangeiro, com uma razoável produção científica e publicações sobre a temática. Ao realizar a busca dessa produção científica, podemos citar pesquisadores relevantes Jannuzzi (1992, 2012), Mendes (2010) e Mazzotta (2011). Além desses, há diversas pesquisas realizadas nas universidades federais dentro dos programas de mestrado e de doutorado, muitas das quais apresentam intensas contribuições para o campo da Educação Especial.

Em primeiro lugar, é importante notar que a produção acadêmica brasileira sobre a inclusão escolar e a educação inclusiva teve seu início em 1997. Esse marco inicial é compreensível quando consideramos que a Declaração de Salamanca, de 1994, foi um evento fundamental na história da inclusão. Essa declaração, de acordo com vários especialistas em Educação Especial, representou uma mudança significativa ao substituir o antigo paradigma da integração, que muitos consideravam ultrapassado e conservador (Bueno; Mendes; Santos, 2008, p. 44).

Além disso, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), foi promulgada, trazendo consigo uma proposta de Educação Especial a ser oferecida na rede regular de ensino. Essa mudança na legislação, em perspectiva, produziria um “novo contexto escolar” ao admitir a matrícula e a permanência de alunos com deficiências nas escolas

regulares, configurando-se como um dos passos importantes e necessários para a sociedade brasileira também se educar para conviver, respeitar e reconhecer as diferenças, manifestadas em diferentes realidades.

Diante desses marcos legais e em resposta às questões que surgiram na prática da inclusão nas escolas, pesquisadores da área de Educação Especial e de outros campos relacionados à educação começaram a se concentrar na busca pelo entendimento e na explicação dos problemas observados no contexto da inclusão escolar, os quais precisavam ser abordados e embasados cientificamente.

Como resultado, ao longo do tempo, a produção acadêmica gradualmente esclareceu e fortaleceu os conceitos que envolvem a inclusão escolar e a educação inclusiva, as quais estavam em um estágio inicial de desenvolvimento, conforme a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Distribuição do quantitativo de dissertações e teses sobre Educação Especial 1997-2023

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE	ANO	DISSERTAÇÃO	TESE
1997	6	6	2011	10	42
1998	9	9	2012	14	37
1999	15	4	2013	13	44
2000	20	14	2014	14	43
2001	36	8	2015	16	43
2002	15	17	2016	16	57
2003	25	*	2017	6	75
2004	6	19	2018	9	67
2005	12	*	2019	11	93
2006	13	24	2020	8	87
2007	16	35	2021	9	55
2008	18	32	2022	65	94
2009	11	37	2023	74	32
2010	10	46			
Total	212	251		265	769

Fonte: Banco de Teses CAPES (2024)

Nota-se que há um aumento de pesquisas no campo da Educação Especial logo após o ano de 1996, fazendo-se necessário resgatar os acontecimentos nacionais a partir desse período e que podem justificar tal interesse da comunidade acadêmica.

No ano de 1996, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) (Brasil, 1996), preconiza, em seu art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Além disso, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar (Brasil, 1996).

Alguns anos depois, com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular (Brasil, 1999). Dessas novas circunstâncias, era admissível que houvesse um crescimento de pesquisadores interessados na análise da temática, debruçando-se em pesquisar sobre o desenvolvimento dos processos de inclusão frente a essas novas possibilidades e organizações políticas.

Nos últimos anos, essas pesquisas abrangeram uma variedade de tópicos, refletindo a complexidade e a diversidade dessa área. Nessa busca, nota-se uma variedade relevante de pesquisas voltadas ao uso de tecnologias assistivas na Educação Especial, como por exemplo, a dissertação de Lamberty (2022), que abordou o uso de um jogo digital para facilitar o aprendizado da consciência fonológica em alunos com TEA na sala de AEE.

Outro tema que tem recebido atenção nas pesquisas é a formação de professores em relação à Educação Especial. Há uma atenção significativa nesse aspecto, com o intuito de compreender os processos que envolvem a formação docente, de forma que este esteja apto para atuar com a diversidade na sala de aula, adotando práticas inclusivas e compreendendo a necessidade de cada aluno.

Nessa linha, podemos destacar a tese de Raiol (2022), que teve como objetivo geral da pesquisa elaborar, desenvolver e avaliar um programa de formação de professores do Ensino Médio na perspectiva do direito à escolarização da pessoa com deficiência.

Dentre outras questões importantes que têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores em relação à Educação Especial, podemos destacar a avaliação e o diagnóstico, que abordam métodos para esses fins em relação aos alunos com deficiência,

de forma a garantir um atendimento especializado que considere a singularidade de cada aluno.

Também merecem destaque as questões relativas às intervenções pedagógicas, amplamente utilizadas como objeto de estudo, com o intuito de examinar as intervenções existentes, de forma a compreender melhor as estratégias que visam a melhorar o desempenho acadêmico e social dos estudantes com deficiência. Nesse domínio, pode-se destacar a dissertação de Medeiros (2009), que aborda práticas pedagógicas afetivas na relação professor-aluno com TDAH, na qual o pesquisador se propôs a investigar as possibilidades de readequação pedagógica em casos de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Nota-se que as pesquisas envolvem tópicos que viabilizam a inclusão efetiva dos alunos com deficiência, transformando a escola em um espaço que inclui e permite a permanência e o êxito. Esses tópicos amplamente investigados compõem uma política de atendimento que estrutura a forma de se fazer a inclusão.

Assim, considerando-se os elementos que analisam e que interessam investigar, os quais transitam entre o direito à educação e à Educação Especial, este estudo tem a seguinte questão de investigação: como está configurada a política de atendimento da Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco?

Com base nessa questão, o estudo apresenta os seguintes objetivos:

1.2 OBJETIVO GERAL

Compreender qual é a política de atendimento da Educação Especial no âmbito da rede municipal de ensino de Rio Branco (AC) no que se refere ao processo de inclusão e atendimento escolar das crianças com deficiência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear o arcabouço jurídico-normativo (leis, pareceres, diretrizes curriculares, decretos e resoluções) que ancoram e fundamentam a organização da política de atendimento aos alunos da Educação Especial e suas implicações na forma de atendimento pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco;
- Identificar quais ações e programas voltados para o atendimento do público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Rio Branco, na perspectiva

de analisar os efeitos dessas iniciativas na ampliação do direito à educação, destacando as formas de atendimento;

- Descrever e analisar a política de atendimento da rede municipal de ensino de Rio Branco e quantificar, no universo de matrículas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o quantitativo de alunos atendidos, mensurando o tipo de deficiência e descrevendo qual o serviço especializado ofertado pela rede.

Mediante o que se apresenta, o estudo pretende verificar e analisar como está organizada a política de atendimento da Educação Especial na capital do Estado do Acre, Rio Branco, e quais estratégias e ações contemplam, na rede regular de ensino, os alunos público-alvo da Educação Especial.

No que se refere à estrutura e à organização, o texto da presente dissertação está assim constituído: Introdução; Capítulo 1; Capítulo 2 e as Considerações Finais.

A introdução aborda aspectos relacionados à origem e à relevância do estudo, evidenciando as experiências e motivações pessoais e profissionais do autor para realizar a pesquisa. Nesse campo introdutório, foi apresentada ainda a problematização do tema, os objetivos, fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o estudo e os procedimentos metodológicos utilizados para conduzir a pesquisa.

A subseção denominada “Para construção dos caminhos da investigação” evidencia o percurso trilhado e os aspectos teórico-metodológicos do estudo, descrevendo sistematicamente as etapas do trabalho, os sujeitos envolvidos, as fontes de dados que compuseram o campo desta pesquisa, aliando-se a uma análise crítica e contextualizada de um referencial teórico usado como suporte para o entendimento das questões formuladas para as quais se buscaram respostas.

O Capítulo 1, intitulado “A educação especial no Brasil: uma breve retrospectiva histórica”, aborda a construção da Educação Especial pautada na inclusão no Brasil e, especificamente, em Rio Branco (AC). Seguindo o percurso metodológico escolhido para esta pesquisa, o estudo de caso nesse capítulo inicial insere-se no processo de contextualização do caso.

Porém, antes de abordar a política de atendimento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (AC) (SEME/RBR), torna-se necessário, segundo André (1984), realizar um processo de busca pela descoberta, reunindo informações do contexto em que o caso escolhido está inserido.

Dessa forma, realizamos uma escrita que busca construir uma linha lógica de raciocínio. Na primeira subseção, “Gênese e contextualização histórica da Educação Especial”, abordamos o início da Educação Especial no Brasil e toda a sua construção em legislação e organização. Na segunda subseção, “Bases e fundamentos legais da Educação Especial no Brasil”, discutimos a atualidade, princípios que guiam essa modalidade de educação, bem como as políticas de funcionamento atuais. A última subseção, “O financiamento da educação como política pública”, trata do panorama da política de financiamento no Brasil, apresentando um breve histórico dessa política e como ela está desenhada na legislação brasileira. Além disso, abordamos sobre o advento da política de fundos: o FUNDEF, o FUNDEB e o novo FUNDEB, abordando também como a Educação Especial está assegurada como parte do direito à educação no que diz respeito ao financiamento

O Capítulo 2 é denominado de “As políticas de inclusão do público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Rio Branco (AC)” e objetiva apresentar um mapeamento dos dados da Educação Especial na cidade de Rio Branco, apresentando um panorama situacional de como está organizada essa modalidade. A escrita desse capítulo concorre para configurar as demais etapas do percurso metodológico de acordo com as definições proferidas por Gil (2010).

Na primeira subseção, “Educação Especial na educação pública do Acre: notas históricas de um percurso em construção”, abordamos a trajetória dessa modalidade no município de Rio Branco (AC), analisando os avanços e a construção dessa organização na capital acreana. Na segunda subseção, “Departamento de Educação Especial/SEME”, a partir de dados coletados na Secretaria Municipal de Educação, realizamos a análise dos resultados encontrados preliminarmente caracterizados a partir do Plano Municipal de Educação de Rio Branco, da organização e funcionamento da Educação Especial na rede pública municipal, bem como a caracterização das estruturas dos serviços de apoio à inclusão oferecido pelo município de Rio Branco em sua rede de ensino.

Com o fechamento deste estudo, nas Considerações Finais, explanamos sobre os achados, argumentando sobre os dados, evidenciando os aspectos positivos e os pontos a melhorar. Acreditamos que a pesquisa permite-nos entender de que forma a política de Educação Especial está sendo empregada na prática e, assim, retirar alguns contributos e aprendizados que sejam utilizados como subsídios para o desenvolvimento do campo educacional, sobretudo na área da Educação Especial, principalmente nas circunstâncias atuais nas quais se encontram em curso os debates preparatórios para a realização da

Conferência Nacional de Educação, que indicará a formulação de um novo Plano Nacional de Educação, o qual irá reverberar sobre os debates e formulações dos planos estaduais e municipais de Educação.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

No Brasil, a Educação Especial vem se desenvolvendo de forma gradativa, contribuindo para que, ao longo do tempo, diversos direitos e conquistas sociais tenham sido assegurados paulatinamente no contexto de lutas e movimentos resultantes de diferentes frentes de atuação e mobilização por instituições e protagonistas sociais. É preciso compreender como a Educação Especial surgiu no Brasil e as questões que demarcam esse processo que, historicamente, reivindicam o direito à educação das pessoas com deficiência.

Assim, a primeira parte deste capítulo trata da gênese da Educação Especial no Brasil a partir de sua contextualização histórica, recorrendo e elucidando aspectos históricos e legais que contribuem para, em parte, remontar e/ou recontar essa história e seus fundamentos. No segundo item serão abordadas as bases que fundamentam a Educação Especial no Brasil, identificando os princípios sociais e suas influências na construção de propostas inclusivas, caracterizando a dimensão política dessa modalidade e analisando os avanços nos direitos educacionais de grupos historicamente excluídos. No terceiro item, realizamos uma contextualização para que, de forma acessória, seja possível compreender as implicações do financiamento da oferta da Educação Especial

2.1 GÊNESE E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Considerando-se que a Educação Especial não é uma prática dos dias atuais, mas que remonta uma longa trajetória, é importante contextualizá-la temporal e historicamente para que assim se possa identificar os avanços e entraves que marcam esse percurso.

No Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em Educação Especial. Somente a partir de 1970 ela passou a ser discutida e se tornou fator de preocupação dos governos, que, por sua vez, criaram instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

Após a Proclamação da República, a Educação Especial iniciou um processo de expansão, mesmo que de forma lenta. Nesse período, a então denominada deficiência mental assumia a primazia na Educação Especial devido à sua relação com a saúde, cuja maior preocupação se dava com a eugenia da raça. No caso da educação, a preocupação estava voltada para o fracasso escolar.

De acordo com Bueno (1993, p. 93), o ensino das pessoas com deficiência, conhecidas como “crianças-problema”, tinha uma visão voltada para cura, reabilitação e eliminação de comportamentos inadequados. Essa visão resultou na diluição da importância de ensinar os conhecimentos básicos que deveriam ser transmitidos pela escola, ou seja, a função do educar era deixada de lado.

Vale ressaltar que o movimento da Educação Especial se deu também no âmbito das entidades filantrópicas e na rede privada. Conforme descrito por Bueno (1993, p. 95), temos o surgimento das seguintes instituições:

Quadro 2 – Instituições educacionais filantrópicas no Brasil

DEFICIÊNCIA AUDITIVA	
DÉCADA DE 1950 A 1960	
Escola Epheta	Curitiba (PR), 1950
Instituto Domingos Sávio	Recife (PE), 1952
Escola Santa Cecília	Rio de Janeiro (RJ), 1957
Instituto Educacional São Paulo	São Paulo (SP), 1958
Instituto Nossa senhora de Lourdes	Rio de Janeiro (RJ), 1959
Instituto Dona Conceição	São Paulo (SP), 1960
Instituto Cearense de Educação de Surdos	Fortaleza, 1968
Escola Santa Maria	Salvador, 1970
DÉCADA DE 1980	
Instituto Filippo Smaldone	Fortaleza (CE), 1988
Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)	Belo horizonte (MG), 1987
DEFICIÊNCIA VISUAL	
Fundação Dorina Nowill	São Paulo (SP), 1946
Escola Luiz Braille	Pelotas (RS), 1952
Instituto Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste	Campina Grande (PB), 1963
Escola de Cegos do Maranhão	São Luís (MA), 1964
Associação dos Cegos do Piauí	Teresina (PI), 1967

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bueno (1993, p. 95)

Na rede privada, surgiram escolas de alto nível, sofisticadas e com aparato técnico elevado, dentre as quais, podemos elencar a Escola Mundo Infantil (1956), destinada às crianças com problemas comportamentais; o Centro Ocupacional Avandava (1968) e a Escola da Carminha (1973), para os até então chamados deficientes mentais; Jatý (1969), para deficientes neuromotores graves, e o Piratinis Instituto Educacional (1971), para distúrbios neuropsicomotores pouco acentuados (Bueno, 1993, p. 96).

É importante destacar que o Instituto Filippo Smaldone, o FENEIS e a Fundação Dorina Nowill citados no Quadro 3 mantêm seu funcionamento até os dias atuais, possuindo um desenho educativo que acompanhou o desenvolvimento da Educação

Especial no Brasil, ou seja, um formato voltado para o ato educativo, distanciando-se do puro assistencialismo. Tais mudanças nas instituições dessa natureza ocorreram justamente devido ao movimento que a Educação Especial teve no Brasil.

Em 1973, quando foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), foram implantados os primeiros cursos de capacitação para professores na área de Educação Especial. Com essa atitude governamental, a partir de 1985, foi criado um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações na questão dos deficientes. Já no ano de 1986 foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação da Pessoa Portadora de Deficiência e, em 1990, a Secretaria Nacional de Educação Básica começa a assumir a implementação da política de educação especial (Silva, 2010).

Nesse cenário, iniciou-se uma mudança de estrutura e finalidade das instituições que trabalham com a Educação Especial. Aquelas citadas no Quadro 3 e que ainda estão em funcionamento atualmente adequaram seu caráter assistencialista e curativo, transitando gradativamente para uma configuração voltada mais para o perfil educativo, pois com a Declaração de Salamanca, em 1994, promovida pelo Governo da Espanha em parceria com a UNESCO, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, novos caminhos e atitudes tiveram um novo rumo para se desenvolver uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, público-alvo da Educação Especial (Silva, 2010).

A formulação desse documento serviu de referência para apontar aos países a necessidade de eles elaborarem políticas públicas educacionais que atendessem a todas as pessoas de modo igualitário, independentemente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. O referido documento destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), os princípios nela consubstanciados defendem que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem às necessidades dos indivíduos nelas matriculados, tendo como base o artigo 11 da supracitada declaração: “O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas”.

Por esse ângulo, uma escola que segue os princípios da inclusão deve ter por função a promoção da convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais.

Enfatiza-se que a Declaração de Salamanca se propõe a promover um equilíbrio em relação aos direitos das pessoas com deficiência, que são o público-alvo da educação inclusiva, de forma a garantir uma educação de qualidade. Mrech (1998, p. 27-39) aborda que a escola inclusiva é um espaço no qual todos os alunos têm as mesmas oportunidades de ser e estar de forma participativa, onde as oportunidades e acessos educacionais e as características individuais sejam marcadas pela igualdade entre as pessoas.

Ainda sobre a Declaração de Salamanca (1994, p. 5-6), é importante destacar que ela inicia sua composição com a seguinte ideia:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos.

Esse princípio é bem explicado por Sasaki (2004, p. 2), quando ressalta a ideia de que a escola que se intitula inclusiva deve integrar-se à comunidade e apresentar um bom padrão em prestação de serviço, criando em seus docentes um sério sentimento de colaboração e cooperação com a instituição.

Os professores dessa instituição que desenvolve a inclusão devem se interessar pelo que seu aluno deseja aprender. Acreditar nas suas potencialidades é um fator primordial para que eles se desenvolvam com garantia de aprendizagem. Aceitá-los como são, saber escutá-los e valorizar as suas produções ajuda na independência desse aluno. Além disso, aplicar uma metodologia que venha a estimular a sua participação em sala de aula favorece a sua aprendizagem efetiva. Entretanto, isso exigiria uma movimentação em termos legais.

No contexto nacional, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 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 se apresentava um certo 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 esse 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 apenas 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 (Brasil, 1971), que reformulou o antigo ensino de primeiro e segundo graus, 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.

No dia 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a atual LDBEN (Lei nº 9.394) (Brasil, 1996). Souza *et al.* (2007) insere as discussões da LDBEN de 1996 no contexto das lutas da sociedade civil pela democratização e pelo direito de participar das decisões políticas.

Na atual LDBEN, a Educação Especial é entendida como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos ‘portadores de necessidades especiais’” (Brasil, 1996). Fica definido ainda que, caso não seja possível a “integração” desses alunos em classes comuns, o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados – o que indica que a partir de 1996, no âmbito da Educação Especial, a lei foi formulada sob a égide de princípios de integração e não de inclusão.

Segundo Pletsch (2011), o capítulo da Educação Especial da LDBEN de 1996 foi recebido com duras críticas por parte das pessoas que defendiam a proposta dessa modalidade pautada na inclusão, pois entendiam que nesse capítulo da supracitada lei não havia a garantia do acesso à escola para todos os alunos em decorrência do uso do termo “preferencialmente”.

Nesse contexto, Meletti e Ribeiro (2014, p. 177), ao analisarem a escolarização de “alunos, com necessidades educacionais específicas” por meio dos microdados do Censo Escolar, indicam que, ao longo da década de 1990, “com a ampliação do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, os documentos legais e normativos da educação especial brasileira passam a enfatizar o modo como a escolarização desta população deveria ocorrer”

Em relação aos sistemas de ensino, restou definido que eles deveriam assegurar aos “educandos com necessidades especiais”

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - Professores com 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;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Com essas adaptações, a Educação Especial ofertada seria pautada no método de inclusão, ou seja, o ambiente escolar se adaptaria como uma reorganização pedagógica dos espaços de aprendizagem, bem como do corpo docente, para receber os alunos público-alvo da Educação Especial de forma a assegurar sua permanência e seu êxito.

Essas ações demandam investimento e, em consonância, o art. 68 da LDBEN de 1996 define os recursos públicos destinados à educação, quais sejam, a receita de impostos próprios da União, dos Estados, do DF e dos municípios, a receita de transferências constitucionais e outras transferências, a receita do salário-educação e de outras contribuições sociais, a receita de incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei.

Consoante ao que está prescrito na CF de 1988 (Brasil, 1988), o art. 69 indica que os mesmos percentuais de vinculação e fontes de investimentos anual nunca deverão ser menores do que 18% por parte da União e 25% por parte dos Estados, DF e municípios – ou o que consta nas respectivas constituições estaduais ou leis orgânicas municipais – da receita que resulta de impostos, compreendidas as transferências constitucionais para manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Martins (2011) pontua que esses artigos da LDBEN de 1996 são dispositivos importantes para a delimitação da aplicação de recursos dos fundos, servindo como base para o FUNDEF, que seria aprovado na sequência. Além desses, o art. 74 definiu que deverá ser estabelecido, por parte da União e em colaboração com os Estados, o DF e os municípios, um padrão mínimo de oportunidades educacionais para o Ensino Fundamental com base no cálculo do custo mínimo por aluno.

É importante destacar a publicação do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 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.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 2º, determinam que:

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 (Brasil, 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, destacava que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, a lei aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2001).

O Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001 (Brasil, 2001) promulgou a Convenção da Guatemala (1999), afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2008, p. 9).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1 (Brasil, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No documento “Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, organizado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, em janeiro de 2008, 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, essa política contribuiu para pautar a discussão sobre 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, 2008, p. 7).

Ademais, o texto da política trouxe consigo o objetivo do acesso e a participação do público-alvo da Educação Especial no sistema de ensino, garantindo a transversalidade dessa modalidade 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 a 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.

A partir dessa proposta, outros textos legais orientadores foram publicados para direcionar o serviço oferecido pela educação especial. No art. 2º da Resolução do CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 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 ocorrer em formatos e orientações diferentes (Brasil, 2009).

Mantoan e Santos (2010) afirmam que a função complementar do AEE consiste no atendimento voltado à superação das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de promover acessibilidade curricular dos estudantes com deficiência, público-alvo da educação especial.

Já sua função suplementar consiste no atendimento voltado aos alunos com altas habilidades ou superdotação, de modo que eles potencializem suas habilidades e prossigam seus estudos nas áreas de interesse. É necessário o entendimento de que o AEE é um serviço diretamente ligado ao trabalho pedagógico da sala de aula para a promoção do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), também define, em seu artigo 4º, o público-alvo do AEE, a formação e as 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, n.p.).

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).

Ainda sobre o AEE, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 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.

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 [...] (Brasil, 2011, n.p.).

Essas ações da Educação Especial exigem profissionais específicos e técnicos. Dessa forma, foi sancionada a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), que reafirma a necessidade da existência de profissionais específicos para atender ao público-alvo da Educação Especial.

Outro aspecto importante dessa lei é que o grupo específico com 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 especializado.

Com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), o novo Plano Nacional de Educação (PNE) (decênio 2014-2024) passa a vigorar no Brasil com um desafio para a educação do país em seu decênio, com destaque para o discurso da busca por educação de qualidade, melhorias das condições de trabalho docente com qualificação profissional e melhores salários, entre outras diretrizes. Em sua meta 4, o PNE foca na Educação Especial, propondo que ela receba mais importância com investimentos na melhoria da estrutura e organização dos serviços destinados ao público-alvo da Educação Especial.

O PNE também definiu estratégias para que esse objetivo fosse alcançado, aspecto esse que ressoou também na formulação dos planos estaduais e municipais de educação. Os Estados e municípios também elaboraram seus respectivos planos, estipulando metas e estratégias para alcançá-las.

No Quadro 3 a seguir estão dispostas as metas de nº 4 dos atuais PNE, PEE/ACRE e PME/RB, as quais cumprem meramente uma função ilustradora neste estudo, sem haver a pretensão de compará-las ou analisar o seu cumprimento, posto que estamos na antevéspera de encerramento dos referidos planos educacionais.

Quadro 3 – Meta 4 no PNE (2014-2024); PEE/AC (2015-2025) e PME (2015-2025)

PNE	PEE/AC	PME/RB
<p>Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Lei nº 13.005/2014; na Lei nº 2.116/2015 e na Lei nº 2.965/2015 (2023)

Ressalta-se, inicialmente, que, apesar de existirem semelhanças na meta de nº 4 nos planos supracitados, é possível notar que o PEE/AC e o PME de Rio Branco (AC) (2015-2025) foram construídos contemplando com maior detalhe as necessidades educacionais presentes no público-alvo da Educação Especial, uma vez que contemplam o grupo de alunos com transtornos de aprendizagem, como discalculia, Distúrbios do Processamento Auditivo Central, dislexia, dentre outros, que apesar de não serem classificados como pessoa com deficiências, necessitam de atendimento especializado.

Para a meta 4 do PEE/AC e do PME/RB, foram definidas com 22 e 21 estratégias, respectivamente, com várias adequações do PNE, que inclusive não contemplaram algumas estratégias do texto do PNE. Algumas estratégias são contempladas através de mais de uma estratégia no PME, o que torna o documento redundante em alguns pontos que poderiam ser explicados de maneira mais concisa em uma única estratégia, evitando sua redundância. Dessa maneira, atenderia mais estratégias propostas pelo PNE.

Para fins de compreensão das semelhanças e diferenças das estratégias nos planos, considerando-se que estas são de fundamental importância para a efetivação da política de atendimento da Educação Especial, realizaremos um comparativo de acordo com a natureza da estratégia.

Quadro 4 – Estratégias previstas nos atuais PNE; PEE/AC e PME/RB quanto à formação dos profissionais da Educação Especial (continua)

PNE (2014-2024)	PEE/AC (2015-2025)	PME (2015-2025)
<p>3. Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.</p>	<p>3. Desenvolver, até o final do primeiro ano de vigência deste plano, programa de formação continuada (stricto sensu e lato sensu) para docentes, equipe gestora, profissionais não docentes e outros profissionais que prestam serviços de apoio, tais como mediadores e auxiliares educacionais das escolas regulares, em especial as contempladas com sala de recursos multifuncionais, bem como dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e Núcleos de Apoio Pedagógico e seus respectivos profissionais.</p>	<p>3. Assegurar até o final da vigência deste Plano que todas as instituições públicas e particulares que ofertem educação básica desenvolvam ações como formação continuada, contratação de profissionais especializados e adequação arquitetônica, segundo a Norma Técnica da ABNT 9.050/2004, para atendimento dos 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, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem.</p>
<p>16. Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p>	<p>4. Assegurar, até o final do terceiro ano de vigência deste plano, que todos os profissionais lotados na escola tenham formação para o atendimento das especificidades das diversas deficiências, de forma a assegurar a mobilidade e orientação, comunicação e outras necessidades do público-alvo da educação especial; e que, na sala de recursos multifuncionais, sejam habilitados em cursos de proficiência oferecidos pelo MEC ou por associações, em parceria com as secretarias de educação; ou que possuam pós-graduação lato sensu em educação de Surdos/Tradução e Interpretação/LIBRAS e/ou certificados pelo Prolibras; ou que sejam habilitados em braile, soroban, comunicação aumentativa, alternativa, audiodescrição, em sala de aula</p>	<p>14. Garantir, até o fim do terceiro ano deste Plano, em parceria com as Universidades, Institutos Federais de Educação, Instituto Dom Moacyr e outros, formação de docentes e demais profissionais da educação, qualificando-os para atuarem de forma inclusiva.</p>

Quadro 4 – Estratégias previstas nos atuais PNE; PEE/AC e PME/RB quanto à formação dos profissionais da Educação Especial (conclusão)

PNE (2014-2024)	PEE/AC (2015-2025)	PME (2015-2025)
	com demais ambientes escolares, ensino de informática acessível, ensino de recursos ópticos acessíveis, práticas educativas para uma vida independente e demais tecnologias assistivas, tais como habilidades de orientação e mobilidade.	
18. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.	11. Assegurar política de formação e acompanhamento dos tradutores/intérpretes de Libras, instrutor de Libras surdo, professor ouvinte bilíngue, professores de Libras, professores mediadores, professores de atendimento educacional especializado, assistente educacional, professor brailista, professores de ensino de Libras e do ensino da língua portuguesa como segunda língua, nas salas de recurso e nas salas inclusivas para alunos surdos.	18. Garantir que os profissionais lotados na sala de recursos multifuncionais sejam habilitados pelo programa de formação continuada da rede pública municipal e/ou pelas Universidades e sociedade civil (associações credenciadas), de acordo com as necessidades dos discentes apresentadas na matrícula.
-	-	21. Oferecer até o 2º ano de vigência deste Plano, cursos preparatórios de 80h para os profissionais iniciantes da Educação Especial que atuarão como professor mediador, professor bilíngue, professor de Libras, Tradutor e intérprete de Libras, professor do AEE, intérprete surdo, atendente pessoal e professor brailista.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Lei nº 13.005/2014, na Lei nº 2.116/2015 e na Lei nº 2.965/2015 (2023)

A Educação Especial requer mudanças no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve ser preparado adequadamente por meio de processo permanente de desenvolvimento profissional, envolvendo formação inicial e continuada baseada em princípios e leis, com o objetivo de contemplar as necessidades de alunos com necessidades especiais. Dessa forma, é de extrema relevância que nos planos de educação, o nacional, o estadual e o municipal estejam previstas a oferta da formação continuada aos profissionais de educação, principalmente aos que atuam na Educação Especial.

A formação continuada de professores caracteriza-se como um dos principais componentes para um diferencial na qualidade de ensino e aprendizagem relacionado à inclusão. Segundo Marchesi (2004), é muito difícil avançar nas escolas inclusivas se os professores, em seu conjunto, não adquirem competência suficiente para ensinar a todos os alunos.

Esse conhecimento não pode ser exclusivo dos profissionais da Educação Especial, pois é necessário que todos os envolvidos no processo tenham conhecimentos e habilidades para participar da adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas, superar os desafios diários e intervir junto ao aluno, buscando alternativas para sanar as dificuldades.

Segundo Lima (2002, p. 40):

a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores com o discurso de que **não fui preparado para lidar com crianças com deficiência**.

Não há mais espaço para um discurso de transferência de responsabilidade. Dessa forma, a formação continuada docente surge para sanar essa lacuna. Nesse aspecto, ao compararmos as estratégias dos planos de educação supracitados, todos contemplam de forma satisfatória, em termos de previsibilidade das ações, a formação dos profissionais da Educação Especial.

No PME/RB (Rio Branco, 2015), quatro estratégias abordam esse aspecto, assegurando a oferta de formação pela própria Secretaria Municipal de Educação e prevendo a possibilidade de parceria com outras instituições, como universidades federais e demais instituições não vinculadas ao município.

Unificado a atuação do professor capacitado, temos o atendimento especializado. As estratégias traçadas em relação a esse atendimento vão muito além da presença de profissionais de AEE, o que foi muito bem pontuado nos planos estaduais analisados. Salas de recursos multifuncionais; estrutura arquitetônica adequada; ampliação das equipes de profissionais da Educação Especial; acessibilidade comunicacional (Libras e Braille); programas de acompanhamento e monitoramento dos alunos com deficiência; incentivo ao fortalecimento da parceria com a família no processo de ensino e aprendizagem; fomento às pesquisas e produção de materiais acessíveis e adaptados, bem

como o fortalecimento das parcerias para garantir meio de transporte adequado aos alunos que dele necessitam, estão entre os principais aspectos que podemos evidenciar.

Considerando-se que esta pesquisa está circunscrita à rede municipal de ensino de Rio Branco, nosso principal foco de análise é o Plano Municipal de Educação de Rio Branco (PME/RB) (2015-2025) (Rio Branco, 2015). Dessa forma, vale destacar que as estratégias previstas no atual PEE/AC (Acre, 2015) foram totalmente contempladas no PME/RB (Rio Branco, ano), prevendo inclusive parceria entre as instâncias, como a criação do Centro de Atendimento Especializado, conforme consta na Lei nº 2.965, de 02 de julho de 2015 (pmrb, 2015):

2. Desenvolver política de adequação dos espaços que ofertem serviços da educação básica para assegurar acessibilidade plena às pessoas 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, até o final do quinto ano de vigência do PME;

4) Articular, em parceria com o governo federal, o desenvolvimento de programas no transporte coletivo e na rede escolar, garantindo acessibilidade aos alunos da rede pública de educação para o atendimento adequado até o final do quarto ano de vigência deste PME;

5) Garantir condições de igualdade para os 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, por meio de oferta de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva: educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no sistema Braille, produção de livro e outros textos em formato acessível (Braille, livro falado, em bloco de notas, em PDF acessível e em documento do word), adaptação de materiais e para alunos com TEA, bem como outros programas, recursos didáticos e métodos para atender as especificidades;

6. Promover programa contínuo e progressivo de estudos para os 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, garantindo Atendimento Pedagógico Domiciliar/APD para alunos que por determinação médica não podem estar na escola, em articulação com as famílias, instituições de educação profissional, associações de pais, de e para pessoas com deficiência, assegurando o processo de aprendizagem permanente, observadas suas necessidades e especificidades;

7. Assegurar que até o final da vigência deste PME, todas as escolas da rede pública (em articulação com a União) e particular tenham suas salas de recursos multifuncionais com profissionais qualificados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), professor de Libras, professor bilíngue para alunos com deficiência auditiva e surdez, tradutor e intérprete de Libras, intérprete surdo, professor brailista, professor mediador para alunos com autismo e TDAH (caso haja necessidade), atendentes pessoais para alunos com deficiência que necessitem de apoio para higienização, locomoção e alimentação, garantindo o processo de inclusão;

8. Garantir educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva, na rede pública e privada de ensino com a implantação de classes ou escolas bilíngues, de acordo com as necessidades dos discentes, em até 02 (dois) anos de vigência deste PME;
10. Consolidar parceria com a Secretaria de Estado de Educação para a produção de material em sistema Braille, mídias eletrônicas e de Libras tátil, TEACCH, bem como outros formatos acessíveis, para alunos com TEA, cegos, baixa visão e surdocegos;
13. Criar e fortalecer, no âmbito municipal, um programa de intervenção educacional precoce para os alunos até 07 anos 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 e dislalia, na rede pública, instituições filantrópicas e sem fins lucrativos;
20. Garantir o funcionamento do Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS de Rio Branco, com profissionais formados e qualificados, estrutura física acessível, mobiliário, equipamentos e tecnologia, até 2º ano de vigência desse Plano.

Em relação ao atual PNE (Brasil, 2014), a estratégia 4.1, que trata da organização de recurso financeiro para a Educação Especial; a 4.15, que trata da promoção de pesquisas demográficas dos alunos com deficiência, evidenciando a necessidade de transparência de informações, não são contempladas nas estratégias do PEE/AC (Acre, 2015) e PME/RB (Rio Branco, 2015).

Em sua composição e escrita, o PME/RB (Rio Branco, 2015) evidencia um caminho organizado, estruturado e que, se for de fato executado, apresenta eficácia. É importante lembrar que os planos de educação necessitam ser acompanhados e monitorados em relação ao cumprimento de suas metas. Ainda que seja apenas um plano a ser executado, é uma grande conquista para a sociedade.

Nesse cenário de definição das estratégias, uma nova importante conquista surge: o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) (Brasil, 2015), reafirmando o compromisso ético e humano com a pessoa com deficiência e instituindo todos seus direitos, seja na saúde, na educação, na 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, n.p.).

O Art. 4º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), 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, n.p.).

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

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015, n.p.).

Além do dever de assegurar a educação à pessoa com deficiência, o Art. 27º dispõe que o “sistema educacional deve incluí-los em todos os níveis e aprendizado ao longo da sua vida” (Brasil, 2015, n.p.), garantindo a promoção da valorização do aluno com deficiência. E o Art. 28º 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, n.p.).

2.2 BASES E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Conforme vimos na seção anterior, a Educação Especial percorreu um longo trajeto até chegar à situação atual. Nesse trajeto, entende-se a necessidade da construção de propostas que proporcionem mudanças nos sistemas de ensino a fim de contemplar os alunos com deficiência, público-alvo da Educação Especial (Díaz, 2009).

Atualmente, a Educação Especial pauta-se pelo conceito de inclusão. É importante esclarecer que educação inclusiva e Educação Especial não são a mesma coisa. A ideia de Educação Especial, assim como de educação inclusiva foi se consolidando historicamente, ambas são amparadas por movimentos sociais que fazem gerir força ao longo dos anos.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), intitulada “Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica”, atribuiu significado à Educação Especial, servindo também para definir os conceitos de Educação Especial e educação inclusiva.

Educação Especial: Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 39).

Nessa lei supracitada, a Educação Especial é entendida como modalidade transversal, assim como as demais modalidades educacionais (Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos etc.), e perpassa todos os níveis de educação escolar, isso significa que abrange toda a demanda do ensino, desde a fase inicial da Educação Infantil até os alunos universitários, pois todos têm direito ao ensino assegurado por lei.

Assim, na perspectiva de Educação Especial, a escola torna-se um espaço de acolhimento propício, moldado ao aluno. A educação inclusiva se distingue da Educação Especial, pois não é caracterizada como modalidade, mas sim, um procedimento metodológico dentro da educação básica (Martins; Silva; Sachinski, 2020).

Quando envolvemos a educação inclusiva, é perceptível uma certa dicotomia. A Educação Especial se enquadra como um campo da educação inclusiva, uma vez que está aliada ao sistema de ensino regular. Para que o aluno com deficiência seja incluído no ambiente escolar, torna-se necessário gerar mudanças atitudinais, estruturais e curriculares.

A prática da inclusão vem da década de 80, porém consolidada nos anos 90, segue o modelo social da deficiência, segundo o qual a nossa tarefa consiste em modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos etc.) para torná-la capaz de acolher todas as pessoas que apresentem alguma diversidade, portanto estamos falando de uma sociedade de direito para todos (Paula, 2006, p. 48).

É nessa perspectiva de educação inclusiva que os profissionais desenvolvem seu trabalho com os alunos com deficiências, gerando uma proposta de inclusão em que os alunos matriculados e recebidos no ensino regular são inseridos. Assim, a Educação Especial faz parte da educação inclusiva.

O conceito de inclusão na atualidade não se limita à pessoa com deficiência. Historicamente, vários grupos de pessoas em situações de vulnerabilidade e que foram excluídos da escola reivindicam práticas inclusivas: quilombolas, indígenas, crianças em situação de vulnerabilidade econômica, de gênero, raça, etnia e religião, dentre outros grupos silenciados nas diferentes sociedades.

As situações de vulnerabilidade e a dimensão pedagógica relacionada aos grupos excluídos historicamente ressaltam a análise acerca das desigualdades e suas implicações para os processos de socialização e aprendizagem. As desigualdades sociais se somam aos aspectos acirrados no contexto escolar, trazendo a discussão sobre as capacidades dos sujeitos com e sem deficiência. O princípio da inclusão questiona esse modelo educativo que homogeneiza processos de ensino, aprendizagem e instrumentos de avaliação (Dubet, 2001).

É importante frisar que a Educação Especial tem uma grande importância na perspectiva inclusiva, considerando que, por meio dela, os direitos aos indivíduos com deficiência são assegurados por lei quando ocorre esse processo inclusivo na escola. (Kassar, 2011).

Conforme Santos, Voltarelli e Santos (2016, p. 63), “[...] a inclusão não se restringe apenas à escola, mas a qualquer lugar de convívio social. Por isso é necessário um trabalho conjunto entre a escola e a família, para que, juntas, encontrem maneiras de construir espaços inclusivos para todos”. Isso mostra que é necessário ir além da restrição de atribuir à inclusão uma função de socializar os indivíduos.

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, tem como função, além da socialização, construir oportunidades e desenvolver as habilidades e potencialidades. Para que esse objetivo seja alcançado e essa função seja cumprida, é necessário que as políticas estejam alinhadas com os mesmos princípios que defende a Educação Especial pautada na inclusão.

Como discutimos na seção anterior em relação aos marcos históricos da Educação Especial no Brasil, os entraves políticos relacionados à pessoa com deficiência estão associados a um modelo de segregação com um ideal clínico. Por essa razão havia tantas

instituições assistencialistas e filantrópicas no Brasil na primeira metade do século XX (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019)

Nesse sentido, o acesso e a permanência dos alunos com deficiências na escola, na perspectiva da inclusão, tem sido o desafio para a educação brasileira, em todos os níveis de ensino. É possível identificar avanços significativos no campo das políticas públicas, mas ainda é longa a trajetória para que os objetivos da educação inclusiva sejam alcançados plenamente, no sentido de contemplar as diretrizes nacionais e internacionais (Dézinho, 2018)

Do exposto, depreende-se que a formulação de políticas públicas específicas para atender às pessoas com deficiência precisam ser constantemente avaliadas a fim de se verificar o seu alcance e a sua eficácia. De acordo com Azevedo (2003, p. 38), a política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões. Assim, no campo da política educacional, são todas as ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para atender às demandas educacionais.

Cabe ressaltar que o Estado formula, implementa as políticas, controla e direciona as ações, e nesse sentido:

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (Ball; Mainardes, 2011, p. 13).

Dessa forma, quando se trata da formulação e implementação das políticas, entende-se que esse processo é composto de interesses convergentes e divergentes, e pode resultar em medidas incompatíveis com as demandas e necessidades educacionais. No campo das políticas públicas educacionais inclusivas, apenas a sua formulação não representa efetividade e eficácia.

Assim, o contexto dos resultados ou efeitos das políticas públicas deve levar em consideração as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas públicas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais

apropriada, ou seja, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes, como explicita Ball (1994).

Nesse sentido, o avanço das políticas públicas que contribuem para o processo de inclusão por meio da Educação Especial é notório quando analisamos as mudanças na legislação. Em consonância com essas mudanças, o Governo Federal lançou o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, organizando os trabalhos da Educação Especial. Assim, o AEE deve ser ofertado para os alunos que dele necessitarem em todos os níveis de ensino.

O AEE funciona como um suporte para a aprendizagem dos alunos que possuem algum tipo de deficiência, no seu contraturno do período regular, sendo este um trabalho educacional.

Neste sentido, a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador. Deve assim assegurar recursos, estratégias e serviços diferenciados e alternativos para atender às especificidades educacionais dos alunos que necessitam do AEE (Giroto; Poker; Omote, 2012, p. 12).

Dessa forma, evidencia-se a responsabilidade docente frente ao trabalho de incluir por meio da Educação Especial. As estratégias e recursos pensadas pelos professores ajudam a diminuir as barreiras de aprendizagem que existem no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Para fins de melhor compreensão, vale esclarecer que, de acordo com o documento “Diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na educação básica”, instituído pelo MEC em 2009:

Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (Brasil, 2009).

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, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

Ainda de acordo com as diretrizes operacionais emitidas pelo MEC, o AEE deve constar do projeto pedagógico da escola de ensino regular com a seguinte organização:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE; e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Brasil, 2009)

É imprescindível que todos entendam seu papel nessa organização, de forma a garantir a oferta de ensino adequada aos alunos público-alvo da Educação Especial. Entretanto, apenas as tecnologias não bastam, somente formações continuadas não resolvem, é imprescindível a participação efetiva de todos para construir uma escola mais igualitária, pois, parafraseando Mantoan (2003), a inclusão é um sonho possível.

Associado ao trabalho colaborativo, é necessário que as respectivas redes de ensino apresentem um desenho organizado com o apoio de políticas públicas e amparo legal para desenvolver um trabalho eficaz e assertivo no que diz respeito à Educação Especial.

A próxima subseção irá tratar de questões afetas ao domínio do financiamento público da educação e suas implicações no provimento de condições que permitam ao poder público municipal ampliar sua capilaridade de atendimento como forma de extensão da garantia do direito à educação.

Julgou-se importante incluí-la não apenas pelo fato de a Educação Especial se configurar, nos termos da atual LDB, uma modalidade de ensino e, portanto, beneficiária do aporte financeiro do FUNDEB para produção de condições de manutenção e desenvolvimento, ou seja, parte-se do reconhecimento e da compreensão de que o atendimento do público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares formais de ensino requer investimento permanente.

2.3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

O conceito de política pública implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições de Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente (Azevedo, 2004). Bonafont (2004, p. 15) entende política pública como um “conjunto de ações que leva a cabo um governo para alcançar um objetivo em relação a um problema de conflito social”.

A autora relaciona uma série de definições que vários estudiosos (Dye,; Meny; Thoenig; Peters,) dão à política pública e destaca que nelas o governo se configura como um elemento essencial, a ponto de não se poder falar em políticas públicas sem sua intervenção.

O financiamento da educação no Brasil se apresenta como um meio de realização da política pública educacional, como ferramenta para o acesso do direito à educação. Dessa forma, faz-se necessário compreender sobre a política educacional no Brasil e como o financiamento se relaciona com ela. Quando falamos sobre a política educacional no Brasil, é necessário compreender que ela consiste em programas e inúmeras ações elaboradas em âmbito governamental que têm como função principal auxiliar na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal do Brasil.

A principal premissa é de que sejam postas em prática medidas necessárias para assegurar o direito à educação para todos os cidadãos. Além das garantias de acesso, nas políticas públicas educacionais, estão inclusos os processos avaliativos, de forma a analisar criticamente como a oferta do direito à educação tem sido concretizada (Smarjassi; Arzani, 2021).

No Brasil, a desigualdade de acesso, a permanência e o êxito na educação ainda assolam a realidade. De acordo com pesquisas realizadas por Araújo (2011, p. 280), “ainda não temos no Brasil do século XXI um sistema de Educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre estados e regiões”.

Ainda que as pesquisas apresentadas pelo Estado assegurem a universalização do Ensino Fundamental, a realidade mostra que os índices de escolaridade brasileira são baixos e de qualidade inferior, se comparados com outros países, inclusive os da América Latina, conforme evidenciam dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que em seu último relatório (2018) apresentou o Brasil entre o 58º e o 60º lugar em leitura, entre o 66º e o 68º em ciências e entre o 72º e o 74º em matemática. A variação existe por conta da margem de erro adotada pela pesquisa. Essa realidade

contraria radicalmente o que estabelece a legislação no que diz respeito à educação como direito.

Araújo (2011) destaca que o direito à educação alterna entre a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola por meio de uma educação igualitária de qualidade, embora quantitativamente as escolas públicas pareçam ser suficientes, não o são do ponto de vista qualitativo.

Na Constituição Federal de 1988, a educação é contemplada como direito social fundamental (Art. 6º), público e subjetivo, sendo a educação básica considerada obrigatória. Desse modo, ela é expressa como direito do cidadão e dever do Estado e da família (Brasil, 1988).

Nesse particular é interessante ressaltar o que diz Miranda (apud Araújo; Cassini, 2017, p. 568):

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas; portanto, se há direito público subjetivo à Educação, o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda que excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo alunos.

Essa afirmação reforça a ideia de que o direito à educação para todos ainda está longe de ser uma realidade nacional, considerando-se que existe uma massa de cidadãos que ainda não possui o devido acesso e permanência. Isso ainda é reflexo da forma como a educação se desenvolveu no Brasil, após a ascensão do capitalismo e a disseminação do padrão neoliberal, que reverberou diretamente no padrão ofertado pela educação.

Os princípios do neoliberalismo incluem lógica de mercado, metas, objetivos, produtos e resultados. Dessa forma, exercem um controle em relação ao padrão de oferta da educação no país, de forma que ela esteja alinhada com os interesses econômicos (Smarjassi; Arzani, 2021).

Esse padrão de controle se expressa mediante as novas balizas regulatórias das políticas educacionais atuais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), todos testes padronizados em larga escala.

O PDE é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante

mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O IDEB foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Por sua vez, o SAEB é um processo de avaliação educacional em larga escala, realizado periodicamente pelo INEP, que oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas com base em evidências, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país. Por meio de testes e questionários, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes avaliados. Esses níveis estão descritos e organizados, de modo crescente, em escalas de proficiência de língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e ciências humanas para cada uma das etapas avaliadas.

Assim como o SAEB, a Prova Brasil é utilizada como avaliação de larga escala e avalia todos os estudantes da rede pública, matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, de forma bienal. Por fim, o ENEM, que foi instituído em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.

Dessa forma, desconectam a escola de sua função social, visto que não levam em conta, por exemplo, a capacidade de inclusão que determinada instituição ou sistema de ensino possui. Se a educação é um direito social de cidadania, desconsiderar que escolas ou sistemas que possuem uma necessária (ainda que desacertada) política de inclusão possam apresentar “maus resultados” exatamente por cumprirem o que a sociedade espera do processo de escolarização é uma questão muito séria, que pode impactar negativamente nos esforços que vêm sendo realizados para garantir e efetivar o direito à educação de todos os brasileiros, que é o princípio basilar da cidadania (Araújo, 2011).

Da forma como modernamente se configurou, o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos. O direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista

individual e igualitária do ponto de vista social, visto que a sua afirmação parte do pressuposto de que a escolarização é niveladora das desigualdades do ponto de partida (Sacristán, 2000).

O direito à educação, diferentemente dos demais direitos sociais, tem relação com a obrigatoriedade escolar. Isso porque, enquanto os cidadãos podem escolher entre fazer uso ou não dos demais direitos sociais, a educação é obrigatória porque se entende que as crianças não se encontram em condições de negociar se querem ou não a receber e de que forma. A educação é, ao mesmo tempo, um direito e uma obrigação. Assim, o direito de não fazer uso dos serviços educacionais não está posto como possibilidade, e a perspectiva emancipadora não está posta como ponto de partida, e sim, como ponto de chegada. Daí a relação estreita entre direito à educação e educação obrigatória (Horta, 1998).

No Brasil, temos a presença de ambiguidade nas medias de proclamação e de implementação do direito à educação, já que apenas em 1988 é que se adotou uma concepção universalista dos direitos sociais incorporada ao sistema normativo brasileiro. Essa introdução tardia da concepção universalista dos direitos sociais guarda relação com a não institucionalização de uma esfera pública democrática, pois os ideais de igualdade e justiça eram e ainda são introduzidos em uma sociedade marcada por relações verticalizadas e autoritárias e, portanto, fraturada internamente por suas contradições (Telles, 1999).

Se, por um lado, hoje a educação é proclamada como direito do cidadão e dever do Estado e estamos, segundo o discurso oficial, muito próximos da universalização do acesso ao Ensino Fundamental, por outro, as representações sociais estão muito distantes das promessas de emancipação e de igualdade que estão na base do direito à educação. A partir da homologação da Constituição Federal de 1988, o financiamento da educação recebeu um maior detalhamento, sendo matéria das legislações gerais e objeto de legislação específica. Dentre elas, citam-se:

Quadro 5 – Bases e fundamentos legais sobre o financiamento da educação no Brasil a partir dos anos 1990 (continua)

DOCUMENTO	ANO	DESCRIÇÃO
Emenda Constitucional nº 14	12/09/1996	Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, que institui uma porcentagem mínima em que a União deverá destinar à manutenção da educação.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.424/96	23/12/1996	Estabelece diretrizes e bases da educação nacional, reforçando e trazendo novidades em relação ao financiamento e a forma de contribuição e destinação de recursos.
Lei do FUNDEF nº 9.424/96	24/12/1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172	09/01/2001	O PNE (2001-2010) definiu as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, em um período de dez anos.
FUNDEB, nº 11.949	20/06/2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
Novo FUNDEB, Lei nº 14.113	25/12/2020	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), agora conhecido como novo FUNDEB.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A adoção da política de fundos como forma de organização dos recursos vinculados à educação somente seria retomada com o advento da política dos fundos contábeis mormente à do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, transformado no atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

De qualquer forma, nascia o principal pilar do financiamento educativo no Brasil – a vinculação do conjunto dos impostos (e não apenas de um imposto específico) à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). No entanto, essa regra não esteve presente em todas as constituições do Brasil.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) prevê, no art. 212, que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o DF e os municípios, 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências,

na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Em 2017, somente na esfera da União, esse valor correspondeu a R\$ 63.198 bilhões.

No ano de 1996, com a aprovação da Emenda Constitucional nº14, foi criado o FUNDEF, que constituiu um mecanismo de redistribuição dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, no âmbito de cada Estado, isto é, a redistribuição era entre cada Estado e seus municípios. Em havendo insuficiência de recursos no âmbito de algum Estado, a União procederá a complementação de forma a que todos alcançassem um valor mínimo por aluno/ano (Martins, 2019).

No tocante à educação especial, especificamente em relação aos alunos matriculados no Ensino Fundamental, a legislação do FUNDEF prescreveu a definição de um valor mínimo por aluno-ano diferenciado do valor mínimo nacional, de acordo com o nível de ensino e o tipo de estabelecimento, que levasse em conta o custo por aluno (Brasil, 1996).

Vale ressaltar que até 1999 não houve nenhum tipo de diferenciação de valores nos custos do FUNDEF; de 2000 a 2004, estipulou-se um acréscimo de 5% (1,05) para alunos de 5ª a 8ª séries e da Educação Especial, superior ao definido para o das séries iniciais urbanas do Ensino Fundamental (1,00).

Em 2005, uma nova diferenciação elevou o fator de ponderação para 7% (1,07) para essa modalidade, com o Decreto nº 5.374, de 17 de fevereiro (Brasil, 2005). Assim, tendo como base o valor do fator de ponderação por aluno no Ensino Fundamental estabelecido para alunos da Educação Especial do Ensino Fundamental urbano e rural, o valor mínimo anual nacional garantido pela União em 2005 para a Educação Especial foi de R\$ 664,00.

A Lei nº 9.424 (Brasil, 1996), estabelecia, ainda, que a distribuição de recursos do FUNDEF deveria considerar a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações.

Desde sua implementação até o ano de 2006, o valor mínimo previsto por aluno nunca foi cumprido pelo Governo Federal, que se preocupava em reduzir a complementação da União ao fundo. Ou seja, o total transferido pela União a Estados e municípios, correspondente a cada aluno matriculado, era inferior ao estipulado pela lei do FUNDEF, gerando uma dívida de mais de R\$ 20 bilhões (Pinto; Nascimento, 2014).

Em 2007, a Lei nº 11.949, de 2007 (Brasil, 2007), cria o FUNDEB, que passa a substituir o FUNDEF. A experiência com o FUNDEF possibilitou reflexões acerca de

quais elementos deveriam ser preservados e quais deveriam ser reavaliados no novo fundo.

Conforme afirma Martins (2019, p. 20), o FUNDEB conservou as seguintes características:

- a) natureza contábil do fundo;
- b) contas únicas e específicas com automaticidade de repasses;
- c) âmbito de cada estado, sem comunicação de recursos para além das fronteiras estaduais;
- d) aplicação de diferentes ponderações para etapas, modalidades e tipos de estabelecimento;
- e) controle social e acompanhamento exercido por conselhos nas três esferas federativas;
- f) destinação a ações de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) da educação básica (observadas as regras do art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que previa quais as despesas admissíveis para essa fonte);
- g) complementação da União, efetuada sempre que no âmbito de cada Estado ou DF o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente - no caso do Fundeb, 10% do total do que estados e municípios aportam ao fundo (no Fundef o valor deveria ser correspondente à média nacional, mas foi arbitrado, em patamares baixos, pelo poder executivo de todos os governos federais do período – o que gerou recentemente um complexo problema judicial).

É importante esclarecer o funcionamento do FUNDEB, que se trata de um fundo de natureza contábil e teve um prazo de duração até 2020 (14 anos). Com o fundo, a subvinculação das receitas de impostos a transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios passou para 20% (anteriormente 15%) e sua utilização foi ampliada para toda a educação básica.

Os recursos do FUNDEB são distribuídos de forma automática (sem necessidade de autorização ou convênios para esse fim) e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e municipal. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme Art. 211 da Constituição Federal. Ou seja, os municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e os Estados, com base no número de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Pinto; Nascimento, 2019).

Os recursos do FUNDEB destinam-se ao financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento de toda a educação básica pública, independentemente da modalidade em que o ensino é oferecido, da sua duração, da idade dos alunos, do turno de atendimento

e da localização da escola, observando-se os respectivos âmbitos de atuação prioritária dos Estados e municípios, conforme estabelecido nos parágrafos 2º e 3º do artigo 210 da Constituição de 1988.

O fundo é considerado uma ação de grande importância para a educação. Ele contribui para a diminuição das desigualdades regionais, fazendo com que os municípios que possuem poucos recursos próprios possam investir mais nas suas redes de ensino. Por isso a luta dos educadores para que esse fundo se tornasse permanente.

O FUNDEB (2007-2020) ajudou os sistemas de ensino a se organizarem melhor no que diz respeito ao atendimento escolar de toda a educação básica. Esse fundo, que acabou em 2020, foi o principal mecanismo de financiamento da educação básica no país, responsável por mais de 40% do investimento na rede pública, em todos os níveis e modalidades. Ele movimentava cerca de R\$ 150 bilhões por ano, destinando fundo para pagamento de professores, demais funcionários das escolas, equipamentos para ensino, bolsas e material didático. A União, nessa configuração, arca com 10%, e os outros 90% são provenientes do recolhimento dos Estados e municípios (Oliveira, 2020).

Apesar desses benefícios, o FUNDEB era provisório e não havia garantia de que seria renovado ou se continuaria em uma nova configuração. Após muita luta, em dezembro de 2020, foi aprovado o novo FUNDEB, pela Lei nº 14.113, de 2020, com meta de ampliação da complementação da União de 10% para 23%. Essa ampliação irá ocorrer de forma gradual, de modo que até 2026 a União alcance os 23% (Brasil, 2020). Diferentemente do antigo, que reduziu desigualdades regionais, o novo FUNDEB visa a reduzir as desigualdades entre as redes de ensino.

O novo FUNDEB apresenta melhorias em relação ao antigo FUNDEF. A primeira que podemos listar é o fato de que o novo fundo é permanente, tirando as incertezas em relação a seu funcionamento e durabilidade. Outro aspecto importante é a alteração de “trabalhadores da educação” para “profissionais da educação”, atualizando os beneficiários legais a serem contemplados pela valorização no âmbito da educação básica pública e revelando a formação técnico-científica e a experiência profissional como características centrais, que ao mesmo tempo se destinam à valorização (e autovalorização) dos profissionais da educação e à garantia de uma educação cujos profissionais contribuam para o desenvolvimento educacional equânime e de qualidade.

Em relação à complementação da União, também há mudanças. O percentual muda de forma significativa, aumentando até o final de 2026 para de 23% dos recursos que compõem o FUNDEB. Esse aumento será gradativo com o passar dos anos, de forma

progressiva, passando a 12% em 2021; 15% em 2022; 17% em 2023, 19% em 2024; 21% em 2025, até alcançar 23% em 2026.

Uma outra novidade na nova configuração do fundo é a divisão da complementação, conforme aponta Vieira (2022):

- I) 10% no âmbito de cada Estado, quando o Fundeb retido estiver abaixo do mínimo nacional por aluno, ou seja, abaixo do VAAF (valor anual por aluno);
- II) 10,5% no âmbito de cada Estado e Município, quando o Fundeb retido e as outras receitas do ensino somarem valor abaixo do mínimo nacional por aluno, ou seja, abaixo do VAAT (valor anual total por aluno) e;
- III) 2,5% para as redes públicas, estaduais ou municipais, que apresentarem melhores indicadores educacionais

A destinação de recursos passou para 70% para os profissionais da educação básica em efetivo exercício; a destinação de 50% dos recursos globais da complementação-VAAT à Educação Infantil (creche e pré-escola) e a destinação do mínimo de 15% de recursos complementação-VAAT para despesas de capital. Esse aumento de 60% para 70% representa relevante avanço para o cumprimento de um dos principais objetivos do FUNDEB, que trata da valorização dos profissionais da educação e pagamento de remuneração condigna.

Dessa forma, o novo fundo surge para beneficiar as redes de ensino, e de forma permanente contribuir para a oferta do direito à educação, contribuindo para o acesso, a permanência e o êxito na escola, objetivando reduzir as desigualdades existentes no sistema de ensino. Entretanto, podemos afirmar que, mesmo que seja necessário e uma conquista positiva, o FUNDEB não garante por completo o acesso, permanência e êxito, uma vez que os indicadores educacionais seguem em prejuízo ao longo dos anos, uma prova disso são os dados do Instituto Nacional de Analfabetismo Funcional – INAF, que apresentou dados em 2018, que entre aqueles alunos que chegam ao ensino médio ou concluem a etapa, por exemplo, cerca de 13% são analfabetos funcionais

Considerando-se o objeto de estudo desta investigação, a seguinte subsequente se volta para caracterizar e abordar a realidade da educação especial no município de Rio Branco (AC), tendo como lócus a rede pública municipal, apoiando-se, para tanto, na recuperação de registros que concorrem para historiar, mesmo que brevemente, a Educação Especial, além de ater-se à análise de dados e informações históricas do processo de inclusão educacional no município e do aparato normativo, que presentemente orienta a ação da SEME/RBR no que se refere especificamente ao atendimento da Educação Especial

3 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO (AC)

Como já discutido anteriormente, a Educação Especial se torna eficaz desde que seja realizada com planejamento e de forma organizada, considerando-se as singularidades do público-alvo por ela atendido. Dessa forma, este capítulo apresentará um mapeamento dos dados da Educação Especial na cidade de Rio Branco, com o objetivo de contribuir para um panorama situacional de como está organizada essa modalidade.

A partir de dados coletados na SEME/RBR (2023), será realizada a análise dos resultados encontrados preliminarmente, os quais serão correlacionados ao Plano Municipal de Educação, com o intuito de verificar o progresso do cumprimento da meta 4 mediante as estratégias definidas pelo próprio plano.

Investigaremos a estrutura dos serviços ofertados pela Secretaria Municipal de Educação em relação à Educação Especial, caracterizando os serviços de apoio à inclusão, os quais podemos, inicialmente, citar o Centro de Formação para profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Rio Branco (CAS/RBR), o Programa de Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, dentre outros.

A última parte do capítulo destinar-se-á a refletir acerca de alguns entraves, desafios e dificuldades operacionais, financeiras e pedagógicas que se apresentam como problemáticas ao desenvolvimento da Educação Especial no âmbito da cidade de Rio Branco (AC), no contexto da rede municipal de ensino, cujo mantenedor é o poder público municipal, isto é, a Prefeitura Municipal e a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/SEME/RBR.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ACRE: MARCAS HISTÓRICAS DE UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO

Conforme já abordado anteriormente, a Educação Especial é uma construção social que vem sendo conquistada ao longo dos anos a passos curtos e é fruto de uma longa e árdua trajetória.

No contexto da educação pública acreana, durante quatro décadas, compreendendo os anos de 1970 a 2008, a Secretaria Municipal de Rio Branco (SEME) estabeleceu uma colaboração com a Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE) para oferecer suporte especializado aos alunos da Educação Especial. A parceria envolveu a atuação da Coordenação de Educação Especial da SEE em conjunto com a SEME¹

O modelo de apoio consistia na direção de alunos da Educação Especial, particularmente em casos graves, para instituições estaduais ou sob a administração federal. Entre essas instituições, destacavam-se a Escola Especial Dom Bosco, criada em 1976; o Centro de Educação dos Surdos Professora Hermínia Moreira Maia, estabelecido em 1994; o Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo Prof.^a Nilza Amorim, fundado em 1995, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1980. Essas eram as únicas instituições em vigor na época, desempenhando um papel fundamental no fornecimento de suporte educacional especializado para os alunos com necessidades específicas na região.

De acordo com Bezerra (2011, p. 38),

A Educação Especial no Acre iniciou com a criação de quatro salas especiais, funcionando em escolas regulares, com 20 alunos em média por sala. Essas salas foram distribuídas entre as escolas: Grupo Escolar Presidente Dutra, Dr. Mário de Oliveira, Professora Maria Angélica de Castro e Francisco Sales Filho, atingindo, no final da avaliação dos anos 72/73, 69 (sessenta e nove) alunos matriculados nessas salas especiais.

Essa organização da Educação Especial ocorreu em resposta ao incentivo do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que teve sua vigência no mesmo período. É importante lembrar que o CENESP teve importante papel na construção da política de Educação Especial no Brasil, influenciando esse movimento nos Estados e municípios. Suas principais ações constituíram-se:

a) assistência financeira a entidades públicas e privadas com atuação no campo da Educação Especial em seis áreas – obras de construção; material

permanente, equipamentos e instalações; formação de pessoal; manutenção; congressos; publicações;

b) reformulação de currículos para Educação Especial – produção de 27 propostas curriculares para o 1º grau, nas áreas de deficiência mental, visual, auditiva e superdotação;

c) capacitação de recursos humanos para Educação Especial com execução de seminários e cursos em diversos níveis (atualização para professores de classes comuns, atualização para docentes e técnicos, aperfeiçoamento docente e técnico, especialização docente e técnico, adicionais, licenciatura curta e plena, pós-graduação lato sensu, mestrado e doutorado);

d) cooperação técnica e financeira às instituições privadas;

e) produção de material técnico: I. Deficientes físicos não-sensoriais (1975), II. Integração do excepcional na força de trabalho (1977), III. Deficiência visual (1978), IV. Estimulação Precoce – Informações básicas aos pais e aos profissionais (1978);

f) levantamento e diagnóstico para Educação Especial, com produção dos seguintes materiais: I. Educação Especial – Dados Estatísticos – 1974 – 1º volume, II. Cadastro Geral dos Estabelecimentos do Ensino Especial – 1975 – volume II;

g) financiamento de edição e reedição de livros em braille, e financiamento de publicação de revistas, como a Revista Brasileira de Deficiência Mental;

h) iniciação para o trabalho e formação ocupacional e profissional dos excepcionais: Programa de Bolsas de Trabalho para os “Excepcionais” e o Projeto Especial Multinacional de Educação, envolvendo o Brasil, Paraguai e Uruguai, sob o patrocínio da Organização dos Estados Americanos (OEA) (MEC/CENESP).

Como podemos observar, houve direcionamento de recursos financeiros para as secretarias de educação para serem desenvolvidas formações de professores para atender aos alunos da Educação Especial. Mendes (2010, p. 101) descreve que a partir desse momento setores de Educação Especial voltados para organizar a inclusão dos alunos com deficiência começaram a surgir dentro das secretarias.

A partir dessa organização, o princípio da integração norteou, por muito tempo, os ideais da Educação Especial. Essa abordagem é um processo que visa a integrar o aluno à escola, gerando meios para que o aluno com necessidades especiais se integre graças ao atendimento que lhe é oferecido. Nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar à escola. Nesse modelo, nega-se a questão da diferença, pois o aluno especial é inserido no contexto escolar como qualquer outro, sem consideração quanto a possíveis diferenças existentes para seu processo de aprendizagem (Bernardes, 2010).

Dentro dessa abordagem da integração, os alunos com deficiência, nesse período inicial, eram atendidos em classes especiais, uma sala de aula em escola regular organizada como ambiente considerado, à época, adequado ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, onde professores capacitados utilizavam

métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e equipamentos e materiais didáticos específicos.

Em Rio Branco (AC), além da Escola Especial Dom Bosco, os alunos com deficiência também eram direcionados, de acordo com suas especificidades, para o Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo Professora Nilza Amorim (criado em 1995) e para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição que passou a funcionar no Acre a partir do ano¹ de 1980.

Décadas depois, já no ano de 1994, foi criado o Centro de Educação de Surdos Professora Hermínia Moreira Maia. Não seria exagero reconhecer e afirmar que a referida instituição, até mesmo pelo contexto de sua emergência, surge envolta em uma abordagem mais atual, fortalecida pelas mudanças em curso no país relativas às discussões sobre “inclusão” ancorada, ainda, nos avanços da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Quadro 6 – Instituições que atuavam com deficiência em Rio Branco

INSTITUIÇÃO	ANO DE CRIAÇÃO	FINALIDADE
Escola Especial Dom Bosco	1976	Desenvolve ações voltadas para uma gestão participativa, em que alunos, pais e professores se integram em todo o processo educacional, servindo de suporte no processo de ensino e aprendizagem. Oferece dois principais serviços: a estimulação precoce de crianças com deficiência de 0 a 2 anos de idade e a oferta de Sala de Recurso Multifuncional destinada aos demais alunos que frequentam as escolas regulares das redes públicas de ensino.
Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo Professora Nilza Amorim	1995	Centro voltado para atendimento social e educacional da população de deficientes auditivos de Rio Branco/ Acre.
Centro de Educação de Surdos – Professora Hermínia Moreira Maia	1994	Centro voltado para a educação de surdos, utilizando a Língua Brasileira de Sinais no campo educacional para mediação da aprendizagem dos alunos surdos. Teve suas atividades encerradas em 2010.
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)	1980	A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é uma organização sem fins lucrativos cujo objetivo é promover ações de prevenção, diagnóstico, tratamento, reabilitação e inclusão social de pessoas com deficiência intelectual, múltipla ou autismo, bem como defender seus direitos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

¹ Dados repassados pelo Departamento de Educação Especial SEME/RB – dez. 2023.

Esses centros e instituições especiais eram os locais de apoio em que, até então, os pais encontravam, minimamente, suporte em relação ao processo educacional dos seus filhos com necessidades educativas especiais. Contudo, essa realidade não perdurou por muito tempo, pois com as mudanças incorporadas na política educacional a partir do fim dos anos de 1990, foram impostas mudanças de perspectiva, ênfase e orientações em meio ao crescimento do debate em torno do direito à educação.

Nesse particular, pode-se dizer então que a atual LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), deu a largada a um conjunto de reformas e medidas que passaram a exigir uma série de (re)adequações na organização do sistema público, principalmente no que se refere à produção de condições voltadas para o atendimento do aluno com deficiência, o qual passaria a ser inserido nas escolas regulares com a proposta da “inclusão”.

No processo de desenvolvimento da Educação Especial no município de Rio Branco, pode-se mapear e destacar a organização da política dessa modalidade, mormente a elaboração e a aprovação de um conjunto de atos normativos, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 7 – Normas e prescrições legais que subsidiam a política de atendimento da Educação Especial em Rio Branco (AC) (continua)

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	ACESSO
Lei nº 1.733 (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. Essa Lei descreve a estrutura organizacional básica da Administração Pública Municipal de Rio Branco. Nessa estrutura organizacional estava a Divisão de Assistência ao Educando, da qual a coordenação de Educação Especial fazia parte na época.	Disponível em: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/LEI-N%C2%BA-1.733-DE-23-DE-DEZEMBRO-DE-2008.pdf . Acesso em: 27 maio 2023.
Lei nº 1.954 (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: 27 maio 2023.
Lei nº 1.989 (9 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: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/ai/wp-content/uploads/2012/05/LEI-N%C2%BA-1.989-DE-09.07.2013-Institui-o-Sistema-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Rio-Branco-%E2%80%93-Acre.pdf . Acesso em: 27 maio 2023.

Quadro 7 – Normas e prescrições legais que subsidiam a política de atendimento da Educação Especial em Rio Branco (AC) (continuação)

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	ACESSO
Decreto nº 890 (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: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/DECRETO-N%C2%BA-2228-2013-Regulamenta-a-Linguagem-brasileira-de-Sinais-LIBRAS.pdf . Acesso em: 27 maio 2023.
Lei nº 2.116 (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: 27 maio 2023.
Lei nº 2.127 (14 de setembro de 2015)	Altera as Leis Municipais nº 1.892, de 3 de abril de 2012, nº 2.039, de 9 de abril de 2014, nº 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/portalcgm/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: 27 maio 2023.
Lei complementar nº 35 (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: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portalcgm/wp-content/uploads/2015/05/LEI-COMPLEMENTAR-N%C2%BA-035-DE-19.12.2017-Institui-o-Plano-de-Cargos-Carreira-e-Remunera%C3%A7%C3%A3o-dos-servidores-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-PCCR-SEME.pdf . Acesso em: 27 maio 2023.
Lei nº 2.284 (2 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://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2018/2284.pdf . Acesso em: 27 maio 2023.
Lei nº 2.306 (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: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/LEI-N%C2%BA-2.306-DE-17-de-dezembro-de-2018-Disp%C3%B5e-sobre-a-prioridade-de-vagas-em-creches-e-escolas-p%C3%BAblicas-municipais.pdf . Acesso em: 27 maio 2023.
Lei nº 2.319 (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: 27 maio 2023.

Quadro 7 – Normas e prescrições legais que subsidiam a política de atendimento da Educação Especial em Rio Branco (AC) (conclusão)

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	ACESSO
Decreto nº 939 (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://portalcgm.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: 27 maio 2023.
Lei complementar nº 85 (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. Obs.: alterou o PCCR no tocante aos cargos da Educação Especial, reorganizando o trabalho dos profissionais da Educação Especial.	Disponível em: https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2020/85 . Acesso em: 27 maio 2023.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os documentos supracitados no Quadro 1 evidenciam uma trajetória de busca, ao menos do ponto de vista legal, estabelecendo normas que podem favorecer o acesso, a permanência e o êxito dos alunos com deficiência da rede municipal de ensino. A inserção da Coordenação de Educação Especial na Divisão de Assistência ao Educando, no ano de 2008, por exemplo, permitiu um olhar mais organizado e sistematizado no trabalho voltado à Educação Especial.

Por conseguinte, após o reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão pela Lei nº 2.319, (Brasil, 2012), seguida, da aprovação a Lei nº 1.989, (Brasil, 2013), é criado o Centro de Apoio ao Surdo (CAS/RB), que tem como finalidade a oferta de formação à comunidade docente e acadêmica, no que diz respeito à educação de surdos.

É importante destacar a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME/RB), pela Lei nº 2.116, de 29 de junho de 2015 (Rio Branco, 2015), que se configura uma importante ferramenta para discussão e proposição de ações no que tange à Educação Especial em suas metas, estratégias e definição de prazos a serem cumpridos no sentido de objetivá-las.

Conforme se aponta, a meta 4 do PME/RBR trata da garantia do direito à educação dos alunos com deficiência, “garantindo sua permanência no sistema educacional

inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, profissionais administrativos, serviços especializados, públicos ou conveniados” (Rio Branco, 2015).

Entra em cena, portanto, a nova e atual proposta de se atender aos educandos com necessidades especiais, com qualidade, sem estigmatização ou discriminação. Na origem, pode-se ressaltar que a chamada educação inclusiva teve início nos Estados Unidos, em 1975. Surge como uma reação contrária às políticas integracionistas, cujo significado, bem como a efetivação da sua prática, trouxe muita discussão e polêmica. Trata-se de uma nova expressão que vem fazer da integração uma obrigação de todos: a inclusão.

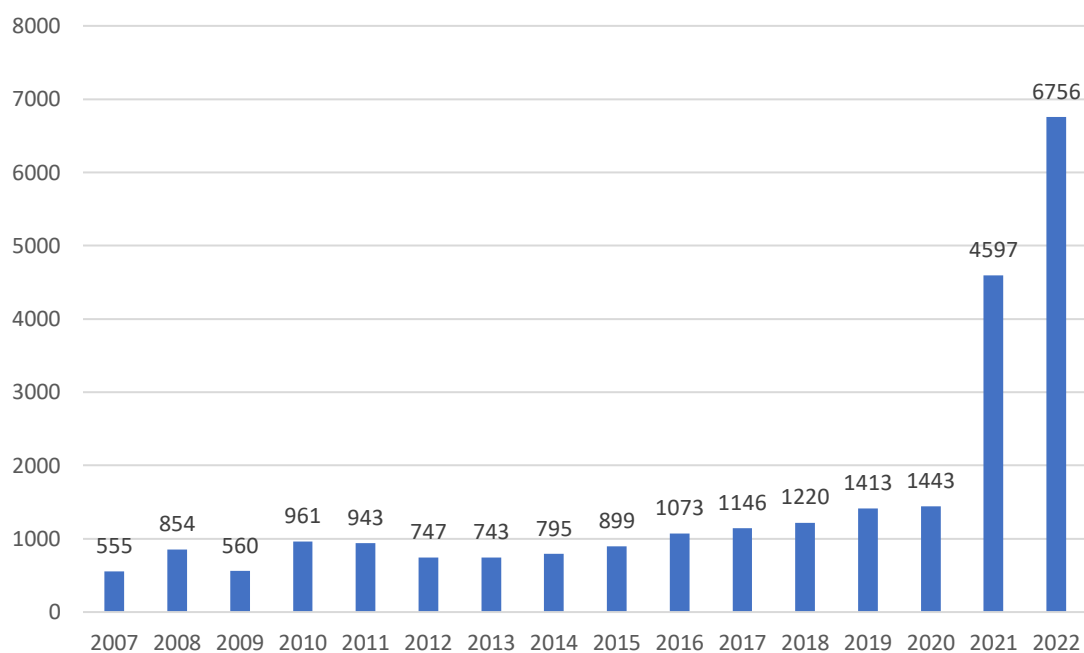
O ideal de inclusão é dirigido a todos, independentemente das diferenças e desigualdades que possuam. Porque são diferentes, todos podem permanecer juntos no mesmo espaço e no mesmo tempo. Nessa linha de raciocínio, trata-se de mais uma maneira de tentar igualar a todos pela diferença e pela desigualdade.

Destarte, se antes a integração defendia o discurso da igualdade abstrata entre os homens, afirmando que todos são iguais, agora, o princípio da inclusão afirma que todos nós somos diferentes e, por isso, devemos permanecer juntos. Assim, somos agora igualados pela diferença e pela desigualdade, pois o que temos de comum ou de igual é a evidente constatação de que todos nós somos diferentes (Borges; Pereira; Aquino, 2012).

Na perspectiva desse ideal da inclusão, no que se refere à Educação Especial, a partir do ano 2000, diversas mudanças precisaram ocorrer. Essa movimentação facilitou a procura por matrícula nas escolas regulares por parte dos pais dos alunos com deficiência. Sobre essa situação, vale ressaltar que, antes da aprovação da atual LDBEN, a Constituição Federal de 1988 já assegurava a todos “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I) (Brasil, 1988). Por seu turno, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), prevê a oferta da Educação Especial como modalidade de educação escolar “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

Conforme dados do censo escolar realizado pelo INEP (2021), observam-se os seguintes dados em relação ao município de Rio Branco (AC):

Gráfico 1 – Matrícula de alunos na Educação Especial de Rio Branco (AC) de 2007 a 2020



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em MEC/Inep/DEED (Brasil, 2021)

Nota-se um aumento significativo na quantidade de alunos público-alvo da Educação Especial atendidos no decorrer dos últimos anos. Diversos fatores contribuem para essa realidade.

No ano de 2018, a Lei nº 2.306, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), e, posteriormente, em 2019, através da aprovação da Lei nº 939, de 25 de abril de 2019 (Brasil, 2019), a qual dispõe sobre a oferta prioritária de vagas em creches e escolas públicas municipais próximas às residências de crianças com deficiência, oportunizou e facilitou o acesso desse público às instituições de ensino, uma vez que significa a retirada de uma das principais barreiras, o deslocamento até a escola (Rio Branco, 2018).

Além disso, com a vigência do PME/RBR (Rio Branco, 2015), outras providências acabaram se impondo como necessárias, como por exemplo, a aprovação do Plano de Cargos e Carreiras para os Servidores (PCCR) da educação do município de Rio Branco como forma de valorizar os profissionais da área de educação, incluindo-se na estrutura do plano os que atuam com a Educação Especial.

Em 2020, com a Lei complementar nº 85, de 23 de março de 2020 (Brasil, 2020), o PCCR novamente foi alterado, agora no campo da Educação Especial, reorganizando o trabalho desses profissionais de forma a contemplar a demanda, assim como a oferta e o suporte adequados.

Mesmo se reconhecendo algumas conquistas importantes, fato é que ainda há muito o que avançar quando tratamos da Educação Especial e dos processos que estão intrínsecos e extrínsecos, pois, conforme acrescenta Mantoan (1997, p. 8-9),

[...] inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que o processo envolve o trabalho de muitas mãos e depende de diversos processos, que vão desde posturas atitudinais daqueles envolvidos diretamente no processo profissional até as questões materiais, recursos financeiros, normas legais e compromisso público com inclusão.

O percurso da Educação Especial no âmbito da rede pública municipal de ensino de Rio Branco (AC) evidencia algumas conquistas e avanços, marcados por um processo que é longo, cuja trajetória não se desvincula das ações que, pioneiramente, foram efetuadas na educação pública.

3.2 DEPARTAMENTO DA DIVISÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEME/RB

De acordo com o censo escolar de 2023, realizado pelo INEP, a rede municipal de ensino de Rio Branco (AC) recebeu em 2023 o quantitativo total de 20.078 novas matrículas escolares. Com um total de 87 escolas para atender à população escolar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre essas 87 unidades de ensino, 14 são creches integrais e parciais; 33 são pré-escolas e 9 unidades de Ensino Fundamental e 31 são escolas são fomentadas. Esse conjunto de instituições ainda se divide em urbanas e rurais, visando a contemplar as regionais existentes no município.

Considerando-se a necessidade de ofertar suporte em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência que frequentam essas escolas, o Departamento da Divisão da Educação Especial, um setor vinculado à Secretaria Municipal de Rio Branco (AC), que tem como objetivo a articulação das ações e a organização da Educação Especial em toda essa ampla rede municipal, garantindo que a inclusão efetiva ocorra, organiza uma rede de apoio com professores formadores em que cada profissional assume a responsabilidade de um grupo de unidade.

Conforme dados repassados pelo Departamento da Divisão da Educação Especial, atualmente a rede conta com oito professores formadores, que se dividem para atender às 87 unidades. Cada professora formadora realiza o monitoramento e o suporte a essas unidades de ensino, auxiliando os gestores, orientando o corpo docente e realizando o levantamento das necessidades de adaptações curriculares de grande porte, as quais necessitam de atuação direta do Departamento da Divisão de Educação Especial.

Esse setor também possui a função de promover a formação continuada aos profissionais envolvidos nesse processo, bem como o de fomentar o trabalho de adaptação e inclusão por parte de toda a equipe escolar. O departamento exerce importante papel no desenvolvimento das atividades, que resultam nos processos de inclusão dos alunos com deficiência matriculados na rede e está organizado conforme organograma a seguir:

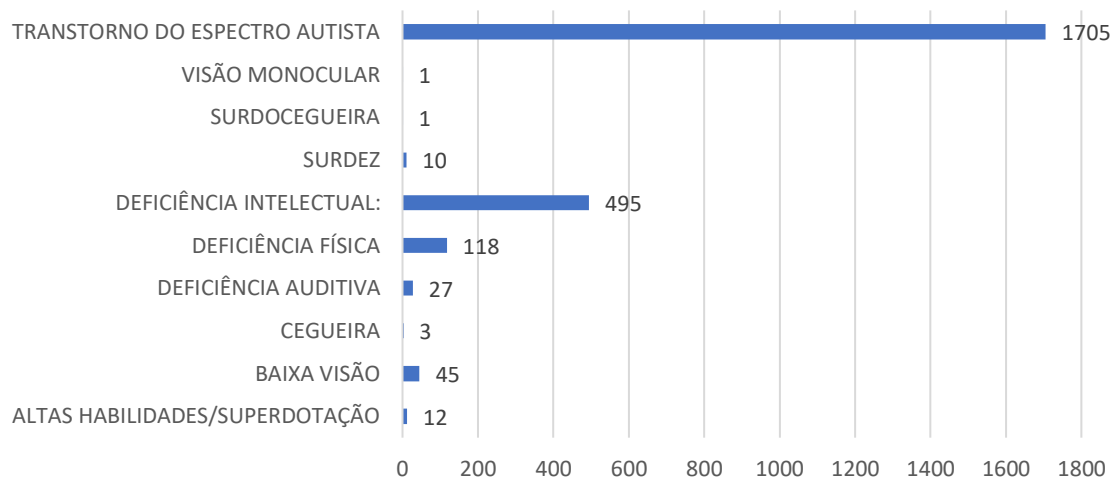
Figura 1 – Fluxograma do Departamento de Educação Especial – SEME/RB



Fonte: Rio Branco (2023)

O município de Rio Branco, capital do Acre, situado na Região Norte do país, contava com uma população estimada em 364.756 habitantes em 2022. De acordo com dados repassados pela SEME/RBR, em 2023 a Educação Especial atendeu 2.417 alunos com deficiência na rede municipal, sendo do 1º ao 5º ano.

Gráfico 2 – Quantitativo de alunos por deficiência atendimentos pela SEME/RB em 2023



Fonte: Rio Branco (2023)

Nota-se que o público-alvo da Educação Especial no município apresenta uma alta variabilidade quando se trata do tipo de deficiência. Entretanto, é impossível não notar a quantidade impressionante de alunos com transtorno do espectro autista que estão atualmente matriculados na rede.

Nos últimos anos, o quantitativo de diagnóstico de autismo aumentou exponencialmente. Desde o ano 2000, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos EUA (CDC) faz, a cada dois anos, uma estimativa da prevalência de autismo no país entre crianças de oito anos de idade. Inicialmente, a prevalência era estimada em 1 para cada 150 crianças.

Em 2010, esse número já era de 1 para cada 68 crianças, e os dados mais recentes estimam que 1 a cada 36 crianças de 8 anos de idade nos Estados Unidos da América (EUA) seja autista. (CDC, 2023) Nos últimos anos, cada vez mais esse quantitativo de alunos tem aumentado, uma vez que mais diagnósticos têm ocorrido e cada vez mais precoce. Alunos com TEA demandam suporte especializado por parte da educação, sendo um desafio cada vez maior para a secretaria.

O TEA é uma condição complexa sem uma causa definida claramente identificada. Esse transtorno impacta o desenvolvimento infantil, afetando especialmente a socialização, a comunicação e a imaginação das crianças. Geralmente, torna-se evidente

até os três anos de idade e ocorre com uma prevalência quatro vezes maior em meninos do que em meninas.

O TEA é caracterizado por diversas manifestações, incluindo tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, como ecolalia e inversão pronominal, além de problemas comportamentais, que envolvem atividades e movimentos repetitivos, resistência a mudanças e limitação da atividade espontânea.

Apesar de um potencial cognitivo muitas vezes subestimado, as pessoas com TEA podem demonstrar a capacidade de memorizar grandes quantidades de informações sem sentido ou aplicação prática aparente. Dificuldades motoras globais e problemas relacionados à alimentação também são observados.

É importante destacar que o TEA pode coexistir com outros distúrbios, como depressão, epilepsia e hiperatividade. Sua apresentação pode variar em graus, desde formas mais severas, em que a pessoa pode não falar, não olhar e não demonstrar interesse em interações sociais, até formas mais leves, conhecidas como alto funcionamento, em que as pessoas conseguem falar, participar de estudos regulares, desenvolver-se profissionalmente e estabelecer vínculos com outras pessoas. Essa diversidade de manifestações ressalta a complexidade do TEA e a necessidade de abordagens individualizadas para o suporte e intervenção (Menezes, 2012, p. 37).

Essa necessidade individualizada ocorre principalmente no âmbito educacional, sendo necessário compreender os aspectos que envolvem essa reorganização escolar.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (Santos, 2008, p. 9).

Conforme abordado por Santos (2008), os alunos com TEA enfrentam sérios desafios no processo escolar quando se deparam com um ambiente que não está pronto para atendê-lo da forma adequada. Esse aluno demanda profissionais de apoio capacitados, salas de recursos, aulas adaptadas, dentre outras ações.

É importante frisar que as adaptações curriculares não são de exclusividade do aluno com TEA, mas cabem a todos os alunos com deficiência que necessitem do

atendimento individualizado e adaptado. Entretanto, com o elevado quantitativo de alunos com esse transtorno, é necessário debater sobre estratégias e ações para viabilizar a sua aprendizagem.

Para melhor compreensão das diferentes especificidades apresentadas pelo público-alvo da Educação Especial do município de Rio Branco, o Quadro 8 a seguir apresenta informações conceituais.

Quadro 8 – Conceitos das deficiências atendidas pela rede municipal de Rio Branco (AC)

DEFICIÊNCIA	CONCEITO
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.
Visão monocular	Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a visão monocular é caracterizada quando a pessoa tem visão igual ou inferior a 20% em um dos olhos, enquanto no outro mantém visão normal.
Surdo-cegueira	A surdo-cegueira é uma deficiência que compromete, em diferentes graus, os sentidos da visão e audição. A privação dos dois canais responsáveis pela recepção de informações a distância afeta o desenvolvimento da comunicação e linguagem, a mobilidade, a autonomia, o aprendizado, dentre outros.
Surdez	De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 2º: [...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
Deficiência Intelectual	A Deficiência Intelectual (DI) é uma condição clínica caracterizada por limitações evidentes no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, este último expresso como habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas e as limitações devem estar presentes antes dos 18 anos de idade.
Deficiência física	Deficiências físicas são alterações completas ou parciais de um ou mais segmentos do corpo humano, que acarretam o comprometimento da mobilidade e da coordenação geral, podendo também afetar a fala, em diferentes graus.
Deficiência auditiva	Deficiência auditiva é a limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.
Cegueira	O termo cegueira é usado para identificar a condição de pessoas que apresentam total incapacidade de enxergar e também para aquelas com uma visão residual que, apesar de não ser a perda total da visão, dificulta-as de realizar suas atividades diárias normalmente.
Baixa visão	Aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20° e 50°. Em termos pedagógicos, usa ampliação de materiais, mas comumente não necessita exclusivamente do sistema Braille.
Altas/habilidades e superdotação	Pessoas com altas habilidades ou superdotação podem surgir em qualquer classe social ou grupo étnico. Elas se caracterizam por apresentarem habilidades acima da média em várias áreas de conhecimento (acadêmica, artística, psicomotora, liderança etc.) ou em uma área apenas. Podem apresentar elevado grau de produtividade criativa e são comprometidas com o que fazem. Trata-se de um fenômeno humano presente entre os estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PNEE (2020)

Para melhor atender a essa variedade de alunos, dentro de suas especificidades, a rede municipal de educação conta com diversos profissionais de apoio.

Quadro 9 – Quantitativo de servidores da Educação Especial lotado nas escolas em 2023

CARGO	EFETIVOS	TEMPORÁRIO
Cuidador pessoal zona urbana	121	170
Cuidador pessoal zona rural	0	4
Professor AEE zona urbana	31	19
Professor AEE zona rural	5	0
Professor bilíngue	8	8
Professor bilíngue zona rural	0	1
Professor de Libras	6	6
Professor mediador zona urbana	185	221
Professor mediador zona rural	0	10
TOTAL	356	439

Fonte: Rio Branco (2023)

Corroborando a estratégia 7 da meta 4 do PME/RB, o atual quadro de profissionais evidencia a busca pela inclusão dos alunos. Considerando-se o maior quantitativo de alunos com TEA, o quadro conta também com maior número de profissionais mediadores, principal agente nesse processo de adaptação da criança com autismo.

Ao todo, são 406 profissionais mediadores alocados para atender às crianças com autismo matriculados. É importante esclarecer que nem toda criança com autismo necessita de suporte do profissional mediador. Essa necessidade depende do nível de comprometimento e de dificuldade que esse aluno apresente, o que será avaliado pela equipe escolar que, caso haja necessidade, fará a alocação do profissional de apoio.

Em cumprimento à estratégia 8 da meta 4, que aborda a garantia da educação bilíngue para os alunos surdos, a Secretaria de Educação tem 29 profissionais para viabilizar essa adequação. Desses, 12 são professores de Libras e 17 são professores bilíngues que atuam nas escolas com os alunos surdos.

Apesar da presença dos profissionais na escola, o departamento segue desenvolvendo ações em parceria com as escolas em diferentes frentes de atuação.

Quadro 10 – Ações desenvolvidas pelo Departamento de Educação Especial da SEME/RB em parceria com as escolas (continua)

PROGRAMA/ATENDIMENTO	DESCRIÇÃO
Formação continuada para profissionais	Formações contínuas ofertadas aos professores especializados, profissionais de apoio, coordenadores pedagógicos e gestores. Essas formações possuem o objetivo de contribuir para a construção do conhecimento em relação à inclusão escolar nas diferentes áreas, abordando diversas temáticas de forma a contemplar as especificidades de cada deficiência.

Quadro 10 – Ações desenvolvidas pelo Departamento de Educação Especial da SEME/RB em parceria com as escolas (conclusão)

PROGRAMA/ATENDIMENTO	DESCRIÇÃO
Capacitação para a comunidade	Possuem como público-alvo profissionais escolares, pais e responsáveis e todos aqueles que demonstram interesse em participar. Essas capacitações ocorrem nas escolas e contemplam temáticas da área da inclusão de pessoas com deficiência.
Atendimento educacional especializado	Oferta de atendimento especializado para cada especificidade, considerando as necessidades dos alunos.
Programa Escola Acessível para o Bilinguismo	Nesse programa são ofertadas oficinas de Libras para todos os alunos e profissionais das escolas da rede municipal com o objetivo de transformar em um ambiente bilíngue e acessível para o sujeito surdo.
Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)	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.
Cursos de Libras – básico e intermediário	Curso de Língua Brasileira de Sinais ofertado aos profissionais da Educação Especial com o intuito de fomentar a acessibilidade comunicacional, favorecendo o direito linguístico do sujeito surdo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados repassados pela SEME/RB (2024)

É notório o esforço por parte do Departamento de Educação Especial para dar suporte aos envolvidos no processo de inclusão. Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, atualmente, são 46 salas de recursos em funcionamento para serem usadas pelos profissionais e prestarem o atendimento. Ao capacitar a comunidade em geral, o departamento zela por construir um ambiente inclusivo, em que todos cooperem pela inclusão, entendendo que o profissional de apoio não é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

Mesmo com a presença dos profissionais de apoio, o professor regente continua sendo o maior responsável pela inclusão dos alunos, cujo trabalho deve ser colaborativo, em parceria com a família, que compõe a comunidade acadêmica. Dessa forma, o departamento desenvolve ações de capacitação destinadas à comunidade escolar, com a participação dos pais e responsáveis.

De acordo com dados repassados pelo Departamento de Divisão da Educação Especial, no ano de 2023 foram desenvolvidas formações continuadas em diversas escolas, com o objetivo de contemplar os profissionais e os pais dos alunos matriculados.

A temática abordada tratou dos transtornos do neurodesenvolvimento e contemplou 22 escolas com 625 participantes.

Essas ações corroboram o que aponta a literatura em relação a se construir ambientes inclusivos. Para que o processo de inclusão educacional ocorra, é necessário que todos os agentes envolvidos estejam capacitados e prontos para atender às necessidades de cada aluno (Mazzota, 2003).

Não estamos falando apenas dos espaços físicos, ou da presença de profissionais de apoio que possuem formação específica para essa atuação. Referimo-nos a todas as pessoas com cujo aluno tem contato para vivenciar sua rotina escolar e seu processo de ensino e aprendizagem, o que inclui os pais e responsáveis, o motorista do ônibus, o porteiro da escola, os zeladores, os profissionais da limpeza, os profissionais da cantina e todos aqueles que atuam no ambiente escolar, que precisam ter conhecimento sobre a diversidade, sobre a importância do processo de inclusão e de como podem contribuir.

Na subseção seguinte, abordaremos o programa de formação continuada ofertada pelo Departamento de Educação Especial da SEME/RB a fim de estabelecer conexões entre essas iniciativas e algumas das estratégias propostas pelo PME em sua meta 4.

3.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DE APOIO ESPECIALIZADO

O PME/RB, em sua meta 4, aborda diversas estratégias em relação à formação dos profissionais envolvidos na Educação Especial. A oferta dessas formações é essencial para garantir a eficácia do processo de inclusão, uma vez que os profissionais que atuam com esse público-alvo necessitam de estar aptos para as singularidades que poderão encontrar em cada aluno.

Nos anos de 2022 e 2023, o Departamento de Educação Especial cumpriu um cronograma de cursos, oficinas e palestras destinadas aos profissionais da Educação Especial, abordando diversas temáticas, conforme Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Formações continuadas ofertadas aos profissionais da Educação Especial da SEME/RB em 2022

DATA	AÇÃO	TEMÁTICA
13/05/2022	Formação continuada para os professores de Libras e bilíngues/CAS	Amostra de produções e trocas de experiências
13/06/2023	Formação para professor de AEE	Refletindo sobre a atuação do professor de AEE na Ed. Inclusiva no retorno aos atendimentos presenciais pós-pandemia da Covid-19. Parte I
14/06/2022	Formação para cuidadores pessoais	Estratégias e intervenções para alunos da Educação Especial com ênfase no TEA
15/06/2022	Formação para mediador	As fases do desenvolvimento e a seletividade alimentar na infância
29/07/2022	Formação continuada para os professores de Libras e bilíngues/CAS	Estratégias e intervenções para alunos com autismo
23/08/2022	Formação para professor de AEE	Refletindo sobre a atuação do professor de AEE na Ed. Inclusiva. Parte II
24/08/2022	Formação para mediador	I Cuidando do bem-estar emocional II: o papel do professor mediador de aprendizagens
25/08/2022	Formação para cuidadores pessoais	I Intervenções e manejo correto de crianças com Paralisia Cerebral e Deficiência Física. Palestrante: fisioterapeuta Cleverson Felipe. II Cuidando do bem-estar emocional
26/08/2022	Formação continuada para professores de Libras e bilíngues/CAS	Etapa de edição de fotos em Libras
07/11/2022	Formação para professor mediador	Orientações de Primeiros Socorros, teoria e práticas /Corpo de Bombeiros
08/11/2022	Formação continuada para professores bilíngues e cuidador pessoal	Orientações de Primeiros Socorros, teoria e práticas /Corpo de Bombeiros
10/11/2022	Formação continuada para os professores de Libras e AEE	Orientações de Primeiros Socorros, teoria e práticas /Corpo de Bombeiros
11/11/2022	Formação continuada para professores de Libras e bilíngues/CAS	Lúdico, musicalidade e estimulação infantil no contexto escolar

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados repassados pela SEME/RB (2024)

O ano de 2022 foi um ano de formações iniciais para profissionais cuidadores e mediadores, tendo em vista a contratação de 431 novos profissionais para cargos temporários através do Edital nº 003/2022, sendo cuidadores pessoais, 174; 11 professores de AEE; nove professores bilíngues e seis professores de Libras.

As formações de 2022 evidenciam a transversalidade nessa oferta, uma vez que as temáticas são trabalhadas para todos os profissionais das diferentes áreas. Um exemplo disso é a formação para professores de Libras e bilíngues em que foi trabalhada a temática Intervenções para alunos com autismo. Seria lógico pensar que o ideal para cada profissional específico é que participe de formações com conteúdo específico de sua

atuação. Entretanto, um aluno pode reunir mais de uma deficiência, sendo necessário que os que atuam tenham expertise em identificar e conduzir o processo de adaptação nas mais variadas situações.

Nota-se que o departamento também se preocupou em trabalhar temáticas voltadas para o impacto que a pandemia de covid-19 trouxe para a atuação no ensino especial. Isso revela uma preocupação com as questões circunstanciais, um aspecto de extrema importância para a Educação Especial, uma vez que lidar com o imediatismo e com mudanças repentinas é algo rotineiro.

No ano subsequente, 2023, as formações seguiram um cronograma contínuo e assíduo de oferta, conforme o Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 – Formações continuadas ofertada aos profissionais da Educação Especial da SEE/RB em 2023 (continua)

DATA	AÇÃO	TEMÁTICA
28/02/2023	1º encontro com gestores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental	Orientações sobre ações do departamento de Educação Especial nas escolas inclusivas
13/03/2023	I formação continuada para profissionais mediadores	Autismo: diagnóstico, planejamento e suporte
14/03/2023	I formação continuada para cuidadores pessoais	O papel do cuidador pessoal no processo de desenvolvimento da autonomia e independência da criança com deficiência
16/03/2023	I formação continuada para professores do AEE	Oficina: Técnicas de contação de histórias com o multimeios
17/03/2023	I formação continuada para professores de Libras e bilíngues/CAS	Oficina: Técnicas de contação de histórias com o multimeios
05/06/2023	II formação continuada para mediadores	Autismo: conhecimento para aplicabilidade do suporte
06/06/2023	II formação continuada para cuidadores	O perfil do cuidador pessoal
13/06/2023	II formação continuada para professores de Libras e bilíngues/CAS	Orientações sobre diário de bordo, surdos protetizados e surdos sinalizantes: considerações clínicas e educacionais
12/09/2023	III formação continuada unificada para professor mediador e professores bilíngues	Tecnologia assistiva com ênfase em comunicação aumentativa/alternativa (CAA) na perspectiva da educação inclusiva
13/09/2023	Formação continuada para cuidadores pessoais	Tecnologia assistiva com ênfase em comunicação aumentativa/alternativa (CAA) na perspectiva da educação inclusiva
14/09/2023	Formação continuada para professor de AEE e professor de Libras	Tecnologia assistiva com ênfase em comunicação aumentativa/alternativa (CAA) na perspectiva da educação inclusiva

Quadro 12 – Formações continuadas ofertada aos profissionais da Educação Especial da SEE/RB em 2023 (conclusão)

DATA	AÇÃO	TEMÁTICA
14/11/2023	IV formação continuada para professores de Libras e bilíngues/CAS	As práticas dos professores de Libras e bilíngues: uma visão na perspectiva das leis e de experiência da escola inclusiva
22/11/2023	IV formação continuada para os cuidadores pessoais	Gestão de comportamentos desafiadores na escola
23/11/2023	IV formação continuada para professores do atendimento educacional especializado (AEE)	Transtornos funcionais de aprendizagem, funcionalidade e aplicabilidade no contexto escolar
27/11/2023	IV formação continuada para professor mediador	Seletividade alimentar no autismo

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados repassados pela SEME/RB (2024)

Seguindo o cronograma de formações em 2023, apesar de não haver contratações em quantidade significativa, ainda era necessário manter o ciclo de capacitação dos atuais profissionais de apoio. Diversas temáticas foram trabalhadas em parceria com profissionais parceiros, como fonoaudiólogos, nutricionistas, psicólogos, dentre outros, para mediar temáticas específicas da área da deficiência em consonância com a educação.

É importante frisar que uma das estratégias do atual PME/RB aborda a importância de adequações voltadas para os transtornos funcionais:

2. Desenvolver política de adequação dos espaços que ofertem serviços da educação básica para assegurar acessibilidade plena às pessoas 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, até o final do quinto ano de vigência do PME (Rio Branco, 2015).

Pensando nessa necessidade, uma das formações desenvolvidas no ano de 2023, conforme descrita no Quadro 12, abordou a existência desses transtornos, como identificá-los e, principalmente, como atuar em sala de aula ao se deparar com a existência deles em algum aluno. Contudo, apesar das formações e do esforço que o departamento demonstra, existem situações que demandam um atendimento ainda mais excepcional. Na seção seguinte, abordaremos o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD).

3.4 ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR (APD)

O Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) é respaldado tanto pela legislação nacional, em particular pela Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018 (Brasil, 2018), quanto pela legislação local, por meio da Instrução Normativa nº 001, 26 de dezembro de 2018 (Acre, 2018).

Esses dispositivos legais fornecem a base jurídica para a implementação e regulamentação do APD, assegurando o direito à educação de maneira personalizada para aqueles que, por diferentes razões, necessitam desse tipo específico de suporte educacional em seus domicílios.

A instrução normativa nº 001, 26 de dezembro de 2018 (Acre, 2018) estabelece regras para o atendimento especializado e define que o público do APD será aquele 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 (Acre, 2018).

Dessa forma, o APD está destinado aos alunos que estão impossibilitados de frequentar presencialmente a escola, quer seja temporária ou presencialmente. Nesse sentido, o estudante receberá um acompanhamento focado em sua própria residência, sendo duas vezes na semana, com duração de, no máximo, duas horas. É importante destacar que a duração do atendimento depende do estado físico do aluno.

Para acessar esse serviço, é necessário que os pais ou responsáveis façam a solicitação para que a escola realize a tramitação e um professor capacitado seja alocado para acompanhar o aluno em questão.

É importante ressaltar que esse atendimento cumpre uma estratégia do atual PME/RB, que diz:

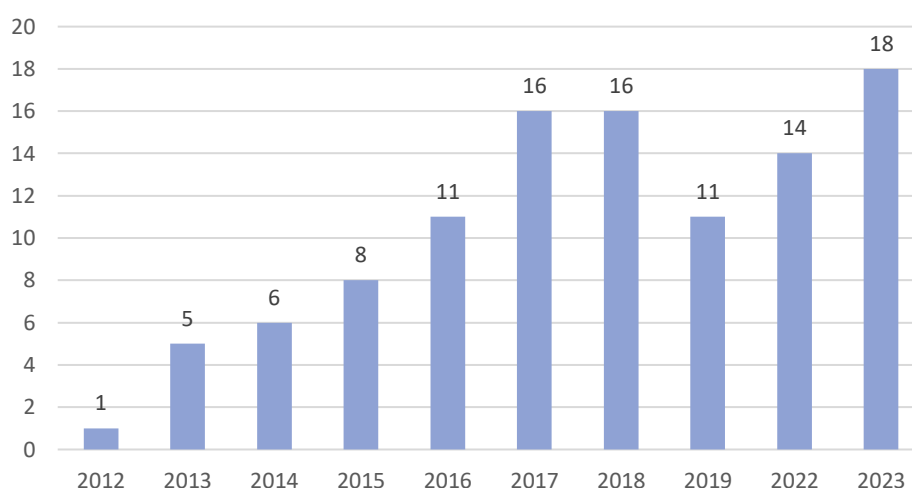
6. Promover programa contínuo e progressivo de estudos para os alunos com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, **garantindo Atendimento Pedagógico Domiciliar/APD** para alunos que por determinação médica não podem estar na escola, em articulação com as famílias, instituições de educação profissional, associações de pais, de e para pessoas com deficiência, assegurando o processo de aprendizagem permanente, observadas suas necessidades e especificidades (Rio Branco, 2015).

Dessa forma, o departamento tem cumprido seu papel, atendendo aos alunos que necessitam desse apoio em domicílio pelas mais diversas situações. Atualmente, conta

com três professores de APD para atender às demandas do município quando necessário. Além dos alunos impossibilitados de frequentar a escola presencialmente, temos os que podem ir presencialmente, mas que, muitas vezes, podem não se sentir parte devido às barreiras comunicacionais, como os alunos surdos.

O Departamento de Educação Especial possui em seu quadro atual três professores para atuação no APD. Nos últimos anos, diversos alunos se beneficiaram do programa, conforme podemos observar no Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 – Quantitativo de alunos atendimentos pelo APD em Rio Branco de 2012 a 2023



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados repassados pela SEME/RB (2024)

Nos anos de 2020 e 2021, não houve atendimentos presenciais, considerando-se a pandemia de covid-19, a qual exigiu isolamento social. Nota-se um aumento do atendimento pelo programa, o qual pode-se justificar pela quantidade de novos profissionais atuantes na Educação Especial, possibilitando a melhoria do atendimento prestado e, conseqüentemente, maior procura em relação ao programa.

Na subseção seguinte, discutiremos a atuação do Centro de Formação para Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Rio Branco.

3.5 CENTRO DE FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ DE RIO BRANCO (CAS/RBR)

Os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) desempenham um papel crucial como locais de formação continuada destinados a professores ouvintes, professores intérpretes, instrutores surdos, tradutores e intérpretes de Libras e demais profissionais que atuam na área da surdez.

Esses centros surgiram da necessidade de oferecer suporte pedagógico aos profissionais de todos os Estados brasileiros, visando a viabilizar a inclusão escolar de estudantes surdos (MEC/INES, 2023).

O projeto de criação dos CAS, estabelecido em 2005, representou um compromisso entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Especial, as Secretarias Estaduais de Educação, Instituições de Ensino Superior e Organizações Não Governamentais. O objetivo era implementar esses centros em todas as 27 Unidades Federativas. Os CAS possuem os seguintes objetivos:

- Promover a formação continuada de professores e profissionais escolares que lidam com estudantes surdos, enfocando processos de ensino e aprendizagem bilíngue;
- Oferecer cursos de Libras como segunda língua para ouvintes;
- Proporcionar cursos de Língua Portuguesa como segunda língua (escrita) para adultos surdos;
- Ofertar cursos para a formação de profissionais tradutores/intérpretes;
- Participar na produção, tradução e adaptação de material didático para alunos surdos na rede regular de ensino.

Os CAS são estruturados em núcleos que abordam diferentes áreas, incluindo capacitação de profissionais da educação, apoio didático-pedagógico, tecnologias e adequação do material didático e convivência.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), cumprindo seu papel como Centro de Referência na Área da Surdez, realiza encontros formativos para os profissionais dos CAS, abordando temas relevantes que podem ser replicados para os professores e outros profissionais nas escolas da região de atuação desses centros. Além disso, o INES propõe-se a apoiar discussões coletivas sobre os desafios na atuação em educação bilíngue para surdos na perspectiva da inclusão. Também contribui para a projeção de encaminhamentos alinhados com as Secretarias de Educação de cada Estado,

buscando assegurar o acesso dos estudantes surdos à educação bilíngue, direito esse garantido por lei.

É importante destacar que existem os CAS estaduais e os municipais, os quais desempenham papéis semelhantes em esferas educacionais diferentes. Os CAS municipais possuem maior atuação para os anos iniciais, com maior foco na atuação do professor bilíngue, considerando a atuação deste em sala de aula com alunos em processo de aquisição e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Por sua vez, a atuação do CAS estadual centra-se na atuação do profissional tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILSP), considerando que sua atuação a partir do Ensino Médio está voltada majoritariamente para a tradução e a interpretação do português para a Libras e da Libras para o português. Certamente, ambas as atuações, professor bilíngue e tradutor e intérprete, são incentivadas e recebem suporte pelos centros das duas esferas. Entretanto, a especificidade do público-alvo exige uma atuação específica.

Os marcos legais desempenham um papel fundamental no processo de inclusão da pessoa surda. Além das leis de caráter mais geral mencionadas anteriormente no texto, podemos citar novamente a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002 (Brasil, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão para a comunidade surda, também o Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que insere a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, fortalecendo a presença dessa língua na formação educacional.

Além desses, temos a Lei nº 12.319, 01 de setembro de 2010 (Brasil, 2010), que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Libras, reconhecendo a importância desses profissionais no processo de inclusão.

Na esfera estadual, podemos destacar a Lei nº 1.487, 24 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão das pessoas com surdez; e em âmbito municipal, são relevantes a Lei Municipal de Rio Branco nº 1.954, 27 de dezembro de 2012 (Rio Branco, 2012), que reconhece oficialmente a Libras como meio de comunicação e expressão dos surdos.

Também podemos citar o Decreto Municipal nº 890, 10 de Julho de 2014 (Rio Branco, 2014), que reforça o reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão, além de dispor sobre a inclusão nos cursos de formação para professores em âmbito municipal, conforme a Lei nº 1.989, 28 de dezembro de 2013:

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, n.p., grifo nosso).

A criação do CAS municipal ocorreu no mesmo período e contexto de criação do curso de licenciatura em Letras Libras na Universidade Federal do Acre (UFAC). O curso teve sua primeira turma em 2014, com o quantitativo de 50 discentes, entre surdos e ouvintes.

O curso representa um importante papel social em relação ao avanço na conquista dos direitos das pessoas surdas na cidade de Rio Branco (AC), uma vez que oferta o curso em nível de graduação, especificamente voltada para a língua brasileira de sinais, tornando possível a formação de profissionais com nível adequado de qualificação (UFAC, 2021)

Corroborando esse objetivo de formação e qualificação profissional, o CAS/RB distribui sua atuação em diversas frentes de trabalho, dentre as quais podemos citar:

- Projeto Escola acessível: caminhos para o bilinguismo;
- Serviço de tradução e interpretação de Libras;
- Curso de Libras em contexto.

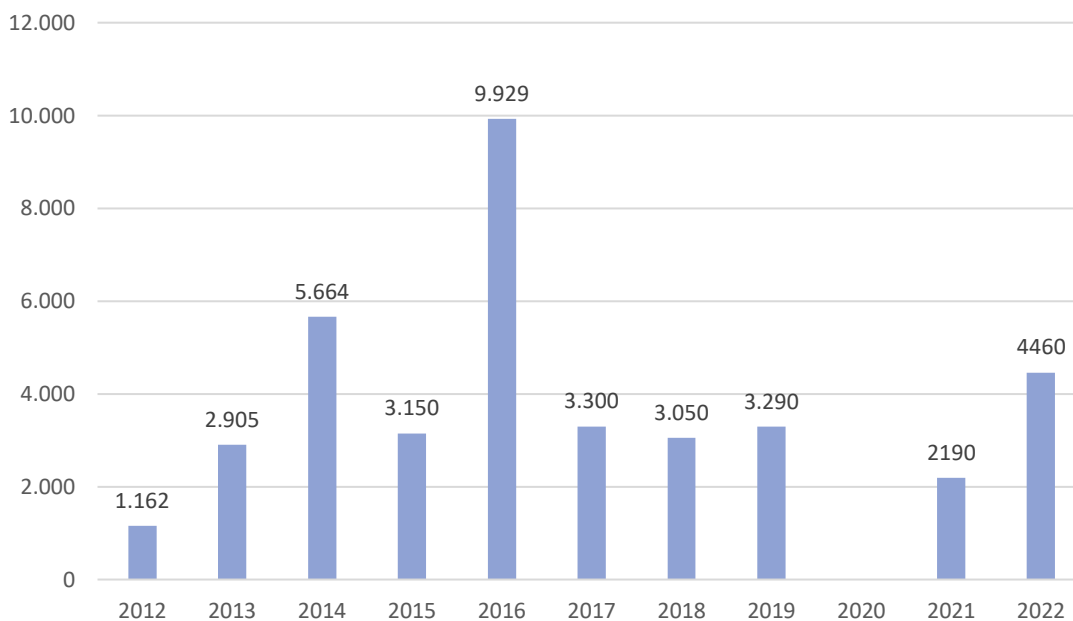
O projeto intitulado Escola acessível: caminhos para o bilinguismo iniciou em 2012 com o objetivo de contribuir para o direito linguístico da pessoa surda, ou seja, criar espaços aos quais esse cidadão possa ter acesso em sua língua, a língua de sinais.

O bilinguismo tem como proposta oportunizar as experiências educacionais em ambas as línguas para a criança surda, no português em modalidade oral quando possível, e quando não, em escrita, e na língua de sinais, sua língua materna. Esse ambiente permite que a criança desenvolva habilidades de linguagem as quais serão necessárias para o desenvolvimento dos processos maturacionais de aprendizagem, atenção, cognição, memória, dentre outras habilidades necessárias para a vida diária (Kubaski; Moraes, 2009).

O projeto supracitado oportuniza a criação de um ambiente em que não apenas os professores e profissionais de apoio aprendam a comunicação em língua de sinais, mas

também os demais alunos possam desenvolver a aquisição de língua, de forma a criar um ambiente, de fato, bilíngue. Desde 2012, diversas escolas já receberam as oficinas, e muitos alunos tiveram a oportunidade de aprender a língua.

Gráfico 4 – Quantitativo de alunos participantes do projeto Escola acessível: caminhos para o bilinguismo, de 2012 a 2022



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da SEME/RB (2024)

Ao todo, mais de 39 mil alunos participaram do projeto ao longo dos anos, favorecendo-se da oportunidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais em sala de aula. Nota-se um aumento significativo de alunos contemplados em 2016, ano subsequente à criação dos novos cargos da Educação Especial da rede municipal, o que inclui o de professor de Libras e professor bilíngue.

É importante frisar que no ano de 2020, devido à pandemia de covid-19, o projeto não realizou as oficinas, considerando as recomendações de distanciamento e isolamento social da OMS. Ainda assim, nos dois anos subsequentes, dos quais possuímos dados, o projeto segue realizando as oficinas e contemplando uma quantidade considerável de alunos.

Outra frente de atuação relevante que o CAS/RB possui é a oferta do serviço de tradução e interpretação de língua de sinais para familiares surdos e/ou pais de alunos surdos que necessitam resolver questões pedagógicas ou burocráticas nas secretarias ou escolas. Dessa forma, os profissionais do CAS se dividem para atender à demanda conforme surge a necessidade e a solicitação.

Além disso, quando solicitado por parte de outras repartições e instituições parceiras, o CAS/RB também realiza o serviço de tradução e interpretação de eventos quando possível encaixar no cronograma de atividades. Conforme dados informados pelo próprio centro, foram mais de 200 serviços de tradução e interpretação ofertados de 2022 a 2023, dentre atividades individuais com familiares de alunos e atuação em eventos.

É notório que com as diferentes frentes de atuação, a Secretaria Municipal de Educação visa a ofertar a educação pública de qualidade e inclusiva. É preciso reconhecer que ainda há necessidade de muitas melhorias e que muitos serviços sejam ampliados, principalmente considerando-se o exorbitante aumento de matrículas de alunos com deficiência, apresentando as mais diversas necessidades educacionais.

Essas necessidades variadas demandam maior conhecimento por parte dos profissionais que atuam diretamente com esses alunos, o que evidencia ainda mais a importância da formação continuada ofertada pelo departamento da divisão de Educação Especial. Essas ações corroboram as estratégias propostas pelo PME, mostrando a busca pela efetivação das metas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, adentramos no complexo universo da Educação Especial no âmbito da rede municipal de ensino de Rio Branco (AC), buscando compreender como está configurada a política de atendimento da Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (AC), considerando as ações no que se refere ao processo de inclusão e atendimento escolar destinadas às crianças com deficiência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados apresentados apontam para diversas reflexões cruciais que merecem ser destacadas. A análise da legislação e das políticas públicas vigentes revelou um cenário normativo amplo, delineando diretrizes que visam a garantir o direito à educação para pessoas com deficiência, as quais apresentam necessidades educacionais específicas, demandando cada vez mais dos profissionais de educação.

No entanto, ao observamos as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, identificamos a necessidade de alinhamento mais efetivo entre o arcabouço normativo e a prática nas instituições educacionais, o que, muitas vezes, implica desafios na implementação, principalmente na produção de condições para materializar a política de atendimento, em especial, no que diz respeito aos recursos financeiros para contratar e dar o suporte e o apoio educacional e pedagógico, inclusive de profissionais qualificados, bem como a adoção e utilização de tecnologias assistivas usadas nos processos de adaptação curricular e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No estudo de caso realizado, a identificação das ações e programas voltados para o atendimento do público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Rio Branco revelou avanços significativos, mas também apontou lacunas que continuam a carecer da ação do poder público municipal.

A formação de professores, por exemplo, emergiu como uma questão fundamental para o sucesso da inclusão, evidenciando a importância da realização de ações e programas de formação continuada específicos para a modalidade, assentada em abordagens pedagógicas inovadoras. Entretanto, apesar de a investigação haver identificado uma grande quantidade de palestras e oficinas ofertadas ao pessoal da rede pública municipal de ensino, evidenciou-se a necessidade de momentos formativos mais aprofundados, como a oferta de cursos e treinamentos completos de técnicas atuais e inovadoras no quesito inclusão.

O trabalho de conscientização nas escolas, direcionado a gestores, familiares e toda a comunidade escolar, exerce um impacto significativo na construção de uma cultura de inclusão na sociedade contemporânea. Essa abordagem contribui de maneira direta para o aprimoramento do trabalho dos profissionais da educação básica, que em suas práticas cotidianas se encarregam de realizar o trabalho de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, aspecto que reforça como questão crucial reconhecer a importância de uma formação específica voltada para os profissionais que lidam diariamente com o público-alvo da Educação Especial.

A conscientização visa a sensibilizar os diversos envolvidos no ambiente escolar para a importância da inclusão, promovendo um entendimento mais amplo e uma aceitação efetiva da diversidade. Isso cria um ambiente propício para a construção de práticas inclusivas e o desenvolvimento de políticas que beneficiam todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Notou-se que a rede municipal de ensino de Rio Branco atende a uma ampla variedade de alunos com deficiência, com os mais variados diagnósticos, os quais demandam atendimento específico e individualizado. Apesar do notável esforço por parte da equipe do Departamento de Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEME), ficou evidente a dificuldade quanto à atuação dos profissionais de apoio e professores em relação à atuação e atendimento desses alunos.

A pesquisa revelou, ainda, a existência de um setor voltado para atender ao público de alunos surdos, o Centro de Formação para Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Rio Branco (CAS/RBR), que exerce atuação especializada junto aos professores bilíngues e alunos surdos. O centro oferece um trabalho de extrema importância, assegurando o direito linguístico da comunidade surda da cidade de Rio Branco. A atuação desse centro nos faz refletir sobre o crescimento exponencial do número de alunos diagnosticados com autismo.

Uma recente pesquisa realizada pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos EUA (CDC), que anualmente faz o controle dos casos de autismo, indica um aumento de 317% nos diagnósticos de autismo em todo o mundo, sendo que esses diagnósticos estão ocorrendo cada vez mais precocemente. Crianças com dois anos de idade, ou até mesmo mais jovens, estão atualmente em processo de investigação, e muitas delas já recebem o diagnóstico.

Ao ingressarem nas escolas regulares, essas crianças apresentam uma série de necessidades educacionais específicas. Essa realidade destaca a importância crescente de

estruturas, como o centro em questão, que desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e no suporte adequado para atender às demandas educacionais desses alunos com autismo.

Considerando-se o elevado quantitativo de alunos com autismo matriculados atualmente na rede na rede municipal de ensino, impõe-se a necessidade de se criar um setor ou centro dentro da estrutura do Departamento da Divisão de Educação Especial para planejar e atender especificamente ações pedagógicas e medidas educacionais direcionadas às especificidades de cada necessidade educacional.

Na análise dos dados, neste estudo, constantemente, pontuamos a proximidade que as ações desenvolvidas pela Departamento da Divisão de Educação Especial possuem, articulando as metas e estratégias constantes do Plano Municipal de Educação, aspecto que concorre para evidenciar que, a despeito das limitações de recursos financeiros e de pessoal especializado em determinadas áreas, a gestão da educação pública municipal tem estado sensível e comprometida com a política de Educação Especial. Essa questão fica mais bem configurada quando se identifica a oferta de formação continuada, a contratação de profissionais de apoio de Educação Especial, a oferta de AEE, além da presença de profissionais bilíngues, dentre outras iniciativas.

Ainda que haja um esforço para atender adequadamente o público-alvo da educação especial, a carência de atendimento educacional especializado (AEE) de qualidade na rede pública de ensino ainda configura-se como um desafio persistente, que impede o pleno desenvolvimento e a inclusão social de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diversos fatores contribuem para essa problemática, dentre os quais a escassez de profissionais qualificados, a precária infraestrutura das escolas, e a inadequação dos materiais pedagógicos são os mais persistentes. Quando falamos de profissionais capacitados, não nos referimos apenas a graduação ou programas de pós-graduação, é necessário que o profissional, esteja constantemente buscando formas de melhor ofertar o ensino para cada especificidade e, muitas vezes, essas estratégias são geradas no fazer diário. Formações continuadas precisam abordar temas práticos e principalmente estratégias de ensino adaptado, de forma que fortaleça a rede de apoio.

De nada adianta oferecer uma organização na rede de apoio, se quando chega a hora de praticar, em sala de aula, o profissional não executa com qualidade, considerando cada situação. O profissional da educação recebe uma maior carga de responsabilidade

nesse contexto e precisa de tempo hábil para executar e principalmente valorização profissional.

É fundamental investir na formação de professores e demais profissionais da educação, lhes oferecendo estrutura e tempo laboral hábil para executar as demandas na adaptação das escolas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, na elaboração de materiais pedagógicos adequados e na promoção da inclusão em todos os âmbitos da sociedade.

Por fim, reitera-se que em janeiro de 2024, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), a qual foi convocada em caráter extraordinário pela Presidência da República por meio do Decreto Presidencial nº 11.697, 11 de setembro de 2023 (Brasil, 2023). A conferência teve como principal objetivo discutir e debater as diretrizes, metas e estratégias para compor a proposta de um novo PNE (2024-2034), o qual impactará a formulação de novos planos estaduais e municipais de educação.

A partir da análise dos dados é possível afirmar que, ainda que haja um esforço por parte da SEME/RBR para atender adequadamente o público-alvo da educação especial, fica patente a carência de atendimento educacional especializado (AEE) de qualidade na rede pública municipal ainda se configura como um desafio persistente, aspecto que impede o pleno desenvolvimento e a inclusão social de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema formal de ensino.

A situação investigada permite reconhecer que são diversos fatores contribuem para essa problemática, dentre os quais pode-se destacar: a escassez de profissionais qualificados, a precária infraestrutura das escolas, e a inadequação dos materiais pedagógicos são os mais persistentes.

Observa-se, por exemplo que quando falamos de profissionais capacitados, não nos referimos apenas aqueles que têm graduação ou formação e titulação em programas de pós-graduação, haja vista que é necessário que o profissional esteja constantemente buscando formas de melhor ofertar o ensino para cada especificidade e, muitas vezes, essas estratégias são geradas no fazer diário. Formações continuadas precisam abordar temas práticos e principalmente estratégias de ensino adaptado, de forma que fortaleça a rede de apoio.

Do exposto depreende-se, portanto, que de nada adianta oferecer uma organização na rede de apoio, se quando chega a hora de praticar, em sala de aula, o profissional não executa com qualidade, considerando cada situação. O profissional da educação recebe uma maior carga de responsabilidade nesse contexto e precisa de tempo hábil para executar e principalmente valorização profissional. É fundamental investir na formação de professores e demais profissionais da educação, lhes oferecendo estrutura e tempo laboral hábil para executar as demandas na adaptação das escolas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, na elaboração de materiais pedagógicos adequados e na promoção da inclusão em todos os âmbitos da sociedade.

Por fim, reitera-se que em janeiro de 2024, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), a qual foi convocada em caráter extraordinário pela Presidência da República por meio do Decreto Presidencial nº 11.697, 11 de setembro de 2023 (Brasil, 2023). A conferência teve como principal objetivo discutir e debater as diretrizes, metas e estratégias para compor a proposta de um novo PNE (2024-2034), o qual impactará a formulação de novos planos estaduais e municipais de educação.

Dessa forma, em um período que deve ser marcado por diálogos, movimentações, enfrentamentos e celebração de compromissos, não se pode perder de vista que a política de atendimento à Educação Especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação deve ser assumida como política de Estado.

A interpretação dos dados coletados na rede municipal de ensino de Rio Branco permite-nos identificar nuances importantes que merecem atenção na busca por uma educação inclusiva e de qualidade na perspectiva do direito à educação.

Em conclusão, pode-se indicar que este trabalho sirva como ponto de apoio para se pensar outras estratégias e fortalecer o desenvolvimento da política de atendimento à Educação Especial em Rio Branco, pois mesmo com a necessidade de melhorias, é notório que a modalidade no município tem se movimentado e passado por diversas transformações, buscando acompanhar o ritmo das mudanças da contemporaneidade visando à produção de melhores condições para atendimento do seu público-alvo de acordo com suas necessidades e especificidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber livro, 2008.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. *In*: MANZINI, E. J. (Org.) **Educação Especial: temas atuais**. Unesp: Marília-Publicações, 2000.

ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". *Educ. Rev.*, Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011.

AMADO, J. (2011). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA Editores.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos *et al.* **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENAVENTE, A. **Mudar a escola, mudar as práticas**. Lisboa: Escolar Editora, 1993.

BONAFONT, Laura Chaqués. *Redes de políticas públicas*. **Centro de Investigaciones Sociológicas**. [s/l]: Siglo Veintiuno de Espana Editorial, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. 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 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3. 298, de 20 de dezembro de 1999.** dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5. 296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10. 048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10. 098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 11.697, 11 de setembro de 2023.** Dispõe sobre a convocação para o CONAE. Brasília, 11 de setembro de 2023.

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: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Especial.. Brasília, MEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 6 set. 2021.

BRASIL. **Resumo técnico do Estado do Acre: censo da educação básica.** 2020. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-acre-2013-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Microdados do Censo Escolar.** Anuário brasileiro da educação básica. 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/educacao-especial-inclusiva.html#porcentagem-de-alunos-com-deficiencia-transtornos-do-espectro-autista-e-altas-habilidades-ou-superdotacao-matriculados-em-classes-comuns-brasil-2009-2020>. Acesso em: 7 fev. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES 2008.

BALL, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-Structural approach.* Buckingham: Open University Press.

BORGES, M; PEREIRA, H; AQUINO, O. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de educação**, nº 59/3.UFMT, 2012.

BERNARDES, A. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação pública**, v. 10, nº 9, 16 de março de 2010.

CAETANO, M.; DIAS, C. **A inclusão e as dificuldades encontradas pelos professores: estudo de caso no Colégio Estadual Martins Borges em Pires do Rio (GO).** Mediação, Pires do Rio - GO, v. 11, n. 1, p. 67-83, jan.-dez. 2016.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em Ciências sociais e humanas: teoria e prática.** 2.ª ed. Coimbra: Almedina, 2013.

CRIPPA, R. M.; VASCONCELOS, V. O. Educação inclusiva: uma reflexão geral. **Cadernos da FUCAMP**, v.11, n.15, p.155-176, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-18, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2023.

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.

FONSECA-JANES. C; JANES, M. **A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar**. Marília: UNESP, 2012. 182 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**. Pelotas [37]: 417 - 442, setembro/dezembro 2010

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010a.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010b.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GOUVEIA, Andrea Barbosa; SILVA, Isabelle Fiorelli. O gasto aluno-ano no Paraná (Brasil) e a situação de financiamento da educação nas regiões

metropolitanas do Estado. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 305-331, jan./abr. 2012.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, 1998.

KASSAR, M.; REBELO, A.; OLIVEIRA, R. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217170, 27 set. 2019.

KUBASKI, C.; MORAES, V. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. **Diversidade e inclusão**, PUCPR, 2009

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista brasileira de educação especial**, Bauru, v. 24, n. spe, p. 51-68, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPLANE, Adriana L. F.; CAIADO, Katia R. M.; KASSAR, Mônica C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3n8eYnE>. Acesso em: 24 de novembro de 2023.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

LIMA, S. P. RODRIGUEZ, M. V. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Contrapontos** (Univali), v. 8, p. 53-69, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, M. T. E. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o Debate. *In*. **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006, 50 p.

- MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. *In*: COLL, C e PALCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011
- MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas/SP, v. 34, n. 93, pp. 175-189, maioago. 2014.
- 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.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.
- MÓL, G. S.; DUTRA, A. Construindo materiais didáticos acessíveis para o ensino de ciências. *In*: PEROVANO, L; MELO, D. **Práticas inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos**. Enconrografia. 2020. 176 p.
- MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**. Brasília, ano 08, n. 20, p. 37-39, 1998.
- OLIVEIRA, R. **Os limites do Fundeb no financiamento do ensino médio**. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br>. Acesso em: 19 de novembro de 2023.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 mar 2020.
- PAULA, Jairo de. **Inclusão mais que um desafio escolar: um desafio social**. 2. ed. São Paulo: J. de Paula, 2006.
- PRODANOV, C.. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.** [online], n. 33. 2009. p.143-156. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PONTE, João Pedro. Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. *Quadrante*, 3(1), pp3-18, 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende; SOUZA, Silvana Aparecida de (Orgs.). *Para onde vai o dinheiro? Caminhos e descaminhos do financiamento da educação*. São Paulo: Xamã, 2014

RIO BRANCO. **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: 27 maio 2023.

ROCHA, TB., and MIRANDA, TG. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F., et al., orgs. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 27-37. I

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, Alex; Santos, Roberta. *Educação inclusiva e a declaração de Salamanca*. **Revista educação**. São Paulo, 2016.

SANTOS, D. C; VOLTARELLI, P. A. SANTOS, D. A. N. A importância da escola inclusiva para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. Esp., jul./dez. 2016.

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria. Acesso em: 26 mar. 2023.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

SOUZA, M. *et al.* Educação especial e o Fundeb: histórico, balanços e desafios. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 28. São Paulo/SP, 2020.

SILVA, A. Educação Especial e Inclusão Escolar: História e fundamentos: **Ibpex**, Curitiba, PR, 2010

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UFAC. Apresentação do curso de Licenciatura em Letras Libras. 2009, disponível em <http://www2.ufac.br/cela/libras/apresentacao>. Acesso em 20 de janeiro de 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001