

O APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E/OU INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS?

Enicéia Gonçalves Mendes*

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana^{1**}

RESUMO

A luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência intelectual (DI) no Brasil surgiu na medida em que a escola também se popularizou para a população geral. Entretanto, como no princípio as pessoas com DI não eram consideradas educáveis, suas famílias criaram instituições especializadas para acolhê-las. Paralelamente ao processo de democratização da escola pública brasileira, começou também a triagem dos alunos problemas, que tinham a oportunidade de ingressar na escola, mas que não aprendiam. A solução encontrada foi a criação de classes especiais nas escolas públicas para esse alunado que não avançava, supostamente em função de alguma deficiência intelectual leve. Assim, a educação de crianças e jovens com DI foi se organizando em escolas especiais e classes especiais, até que, no início do Século XXI, a política pública passou a priorizar a escolarização desses estudantes em classes comuns, com o apoio de atendimento educacional especializado. O presente texto discute o papel das instituições especializadas, na perspectiva da inclusão escolar, no contexto da educação brasileira. Tomando como base argumentos históricos e evidências de pesquisas, defende-se o princípio da inclusão escolar, com mudança nas diretrizes da política de Educação Especial, que envolve, dentre outras coisas, a manutenção das instituições especializadas e a resistência contra sua reconversão em centros de AEE.

* Doutorado em Psicologia pelo IP-USP. Mestrado em Educação Especial na UFSCar, Graduação em Psicologia na FCLRP-USP. Docente Titular da Universidade Federal de São Carlos, docente do Depto de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).

Contato: Universidade Federal de São Carlos / Depto de Psicologia. Rodovia Washington Luís Km 232, CEP 13.565-905. São Carlos -SP, Telefone (16) 33519358. E-mail: eniceia.mendes@gmail.com

** Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru. Graduação em Psicóloga pela UNESP-Bauru. Docente nas Faculdades Integradas de Jaú.

Contato: Rua Tenente Navarro, 642. CEP: 17207-310. Jaú - SP. Telefone (14) 2104-3300.
E-mail: amoraesmaturana@gmail.com

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Instituições Especializadas.

SUPPORTING SCHOOLING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: RESOURCE MULTIFUNCTIONAL ROOMS AND/OR SPECIALIZED INSTITUTIONS?

ABSTRACT

The fight for the right to education of people with intellectual disabilities (ID) in Brazil emerged as the school also became popular for the general population. However, as the first people with ID were not considered educable, their families have created specialized institutions to receive them. At the same time, to the extent that the Brazilian public school democratizes also begins sorting the problems of students who had the opportunity to enter school, but did not learn. The solution was the creation of special classes in public schools for this student that supposedly not advanced because of some mild intellectual disability. Thus, education for children and youth with ID was organizing special classes and special schools until the beginning of the twenty-first century politics began to prioritize the education of these students in common classes, with the support of specialized education. This paper discusses the role of specialized institutions from the perspective of school inclusion in the context of Brazilian education. Based on research evidences and historical arguments we defend the principle of school inclusion, with changes in the guidelines of the special education policy, involving among other things, the maintenance of the specialized institutions and the resistance against its conversion to centers of specialized educational assistance.

Keywords: Special Education. School Inclusion. Specialized Educational Assistance. Specialized Institutions.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o descaso do poder público para com a educação das pessoas com deficiência intelectual (DI) levou a sociedade a se organizar, no decorrer da década

de 1950, para criar instituições especializadas privadas, embora filantrópicas. O marco histórico do atendimento às pessoas com deficiência intelectual pode ser pontuado na fundação do Instituto Pestalozzi (1926), uma instituição especializada criada por Helena Antipoff.

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954, impulsionada pela chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, esposa de um membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma pessoa com Síndrome de Down. Beatrice já havia participado da fundação de mais de 250 APAE (UM POUCO..., 2015), nos Estados Unidos e admirava-se por não existir no Brasil algo do gênero. Foi então que, mobilizados por Beatrice, alguns pais se reuniram, surgindo a primeira APAE. A primeira reunião do Conselho Deliberativo ocorreu em março de 1955, na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil. A entidade passou a contar com sede provisória, um prédio cedido pela Sociedade Pestalozzi, onde foram criadas duas classes especiais, com cerca de 20 alunos. (HISTÓRIA..., 2014). Com o passar do tempo, houve diversificação dos serviços oferecidos.

[...] A escola desenvolveu-se, seus alunos tornaram-se adolescentes e necessitaram de atividades criativas e profissionalizantes. Surgiu, assim, a primeira oficina pedagógica de atividades ligadas à carpintaria para deficientes no Brasil, por iniciativa da professora Olívia Pereira. De 1954 a 1962, surgiram outras APAEs. No final de 1962, 12 das 16 existentes, nessa época, encontraram-se em São Paulo, para a realização da primeira reunião nacional de dirigentes Apaeanos, presidida pelo médico psiquiatra Dr. Stanislau Krynsky [...] (HISTÓRIA..., 2014).

De acordo com Mendes (2010), após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, foi possível observar o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, foi criado um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1966.

O movimento de criação dessas instituições foi intensificado ao longo das décadas de 1950 a 1970 e, apesar de ter ampliado o acesso a oportunidades de assistência e de educação, provocou uma acomodação do setor da educação

pública, em relação a prover escola para essa parcela da população, fortalecendo a ideia de que a educação para tais indivíduos não estava na esfera do direito, mas sim constitui-se em um favor, ou um ato de caridade prestado pela filantropia.

A partir da década de 1970, em decorrência da democratização do acesso à escola para a população geral, outro contingente de alunos com DI, avaliado como de grau leve, começou a ser triado e identificado nas escolas públicas. Para eles, classes especiais foram criadas, majoritariamente nas escolas estaduais, de modo que, ao final do Século XX, no Brasil, poderiam ser encontrados os estudantes identificados com DI leve, nas classes especiais das escolas públicas e os alunos com níveis mais graves de DI, em escolas especiais filantrópicas (MENDES, 2006).

A organização de provisões educacionais na forma de instituições especializadas e classes especiais, em escolas públicas, predominou no cenário brasileiro até que emergiu o acalorado debate sobre a inclusão escolar, em meados da década de 1990, como influência de políticas internacionais, principalmente da norte-americana, defendendo a escolarização de alunos com deficiências prioritariamente nas classes comuns das escolas regulares e a abolição dos serviços de escolarização separados (MENDES, 2006).

Entretanto, embora a perspectiva da inclusão escolar no Brasil tenha conquistado sua prerrogativa legal desde a constituição de 1988 e tenha dispositivos reforçados na LDB de 1996, na prática, foi apenas no início do século XXI que a política educacional se radicalizou, induzindo gradualmente a matrícula compulsória dos estudantes com DI em classes comuns do ensino regular, além de sugerir a transição de matrículas das escolas especiais para as escolas públicas, a conversão das classes especiais em salas de recursos e das instituições especializadas em Centros de Atendimento Especializado (BATISTA, 2006).

O Plano Nacional de Educação, de 2001 (BRASIL, 2001a), advogava que as escolas especiais deveriam ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicassem. A Resolução nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2001b), documento construído com a participação da Sociedade Civil, estabeleceu, em seu artigo 7º, que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deveria ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Entretanto, os artigos 9º e 10 garantiram a possibilidade, em caráter extraordinário, de escolarização em classes e escolas especiais. Particularmente, no tocante as

escolas especiais, o Artigo 10 dispôs que:

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001b, p.16).

2 ALGUMAS NOTAS SOBRE A FORÇA DO MOVIMENTO APAEANO

A partir da criação das primeiras instituições especializadas das APAE observou-se a expansão desta iniciativa Brasil afora e convencionou-se tratá-la como o "Movimento Apaeano" (UM POUCO..., 2015). O movimento logo se expandiu para outras capitais e depois para o interior dos Estados. De acordo com o website da APAE, o Movimento Apaeano é hoje uma grande rede, constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras (públicas e privadas) – voltadas à promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e à sua inclusão social (UM POUCO..., 2015).

Os recursos financeiros para manutenção dessas instituições advêm da colaboração da sociedade em geral, do comércio, da indústria, dos profissionais liberais e de verbas públicas. De acordo com a revista oficial dessa entidade, apesar de receber respaldo, em decorrência do registro como associação de utilidade pública, nos níveis federal, estadual e municipal, a entidade defronta-se com as mais diversas dificuldades, essencialmente no tocante ao pessoal e à questão financeira (HISTÓRIA..., 2014).

Atualmente, após mais de 60 (sessenta) anos de sua criação, o Movimento Apaeano é constituído pela FENAPAES, por 23 (vinte e três) Federações Estaduais e por mais de 2.125 (duas mil cento e vinte e cinco) instituições apaeanas, distribuídas em todo o país. Em relação aos usuários, a instituição refere propiciar atenção integral a cerca de 250.000 (duzentos e cinquenta mil) pessoas com deficiência em todo o país, sendo considerado o maior movimento social do Brasil e do mundo, na

sua área de atuação (UM POUCO..., 2015). Em sua maioria, o público alvo dessas instituições têm sido as pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Vale ressaltar que nem toda APAE funciona em conjunto com uma escola especial, pois as instituições organizam-se de acordo com a realidade na qual se acham inseridas. De acordo com Oliveira (2014):

São oferecidos serviços especializados com profissionais da área da saúde nas especialidades médicas de neurologia, psiquiatria, pediatria, ortopedia, como também, de outras áreas, a saber: fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e assistência social. [...] os profissionais dessas áreas formam a equipe técnica de suporte aos alunos matriculados nas citadas escolas, e, também, àqueles incluídos nas escolas comuns ou encaminhados pela comunidade para receberem atendimento especializado (OLIVEIRA, 2014, p.116).

Uma grande dúvida lançada com o movimento de inclusão escolar, que tomou força no final da década de 1990 e início dos anos 2000, seria se essas instituições especializadas se configurariam efetivamente como escolas e sobre qual seria seu futuro, face à adoção de uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

E foi assim que, considerando a história, a tradição e a abrangência dessas instituições especializadas no contexto brasileiro, houve no princípio da radicalização da política de inclusão escolar uma forte resistência às mudanças, protagonizado em grande parte pelo Movimento Apaeano. Este se sentiu diretamente atingido com a ameaça de extinção de determinados serviços e pela forçada tentativa de redefinição de seu papel, conforme forjado na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Na tramitação da LEI nº 13.005 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), posições conflitantes surgiram em relação à Meta 4, conforme o próprio documento afirma.

Outra polêmica ocorreu na discussão da Meta 4 (educação especial), em relação ao atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede pública” (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram

bem-sucedidas as APAEs, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiram que fosse mantida a expressão “preferencialmente” (BRASIL,2014, p.22).

E assim, a redação final da Meta 4 do Plano Nacional de Educação ficou sendo:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.55).

Assim, a Meta 4 do PNE, aprovado em 2014, afirma que a universalização da educação básica se dará “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” (BRASIL, 2014). O PNE recomenda que a escolarização deva acontecer preferencialmente na rede regular de ensino e embora não vete a possibilidade de escolarização em outros espaços, existe uma pressão política desfavorável a essa prática.

E qual passará a ser o papel desempenhado pelas instituições especializadas no futuro? Elas seriam extintas ou reformuladas?

Para Neres (2010) ainda não há um consenso em relação ao papel que as instituições especializadas devem cumprir em relação “à educação das pessoas com deficiência, tendo como referência o movimento de inclusão” (p.33).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), não descarta a possibilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ser realizado em instituições e centros especializados filantrópicos e/ou privados ao afirmar:

Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem o monitoramento e a avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e **nos centros de atendimento educacional**

especializados públicos ou conveniados (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Gomes e outros (2007), sugerem que as escolas especiais, em suas respectivas áreas específicas de atendimento à deficiência, o façam de forma complementar e não mais como um substitutivo à escolarização nas classes comuns. Jannuzzi e Caiado (2013) também sugerem que as instituições especializadas deveriam prestar apoio complementar e/ou suplementar à rede regular, que atende a alunos com deficiência. Para Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) esse apontamento encontra consonância na proposta de AEE prevista nos documentos legais, como na Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), os quais inclusive preveem o financiamento às instituições especializadas que ofertarem o AEE.

Na atualidade, os dispositivos legais apontam a possibilidade de que as instituições especializadas funcionem tanto como escolas especiais, quanto como centros de apoio ao atendimento educacional especializado.

Visando a buscar caminhos para essa nova realidade, a FENAPAES propôs uma reformulação dos serviços prestados pelas APAEs e, em 2011, foi lançada a Política de Atenção Integral e Integrada às Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011), trazendo princípios e diretrizes para o desenvolvimento dos projetos da entidade, conforme as políticas públicas atuais. Dentre seus objetivos relacionados à área da educação, dois merecem destaque, sendo eles:

- a) Oferecer, em suas escolas especiais, atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência intelectual e múltipla, em todos os níveis e modalidades de ensino (educação profissional especializada e educação de jovens e adultos);
- b) Oferecer apoio especializado a escolas do ensino regular, nas quais estiverem matriculados alunos com deficiência intelectual e múltipla.

Dessa forma, conforme prevê a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 e o Decreto nº 7611, de 17/11/2011, as APAEs passariam também a ofertar o

AEE em suas escolas especiais, propondo-se, então, a um novo diálogo interinstitucional com as escolas comuns (OLIVEIRA, 2014).

Em suma, é possível verificar que as escolas especiais vêm se transformando, por força do movimento de inclusão escolar, tentando reorganizar suas práticas, propondo serviços, como o apoio à inclusão do aluno com deficiência no ensino comum, adequando-se às propostas legais, às evoluções do movimento de inclusão e, de certo modo, garantindo sua manutenção, permanência e sobrevivência (NERES, 2010; OLIVEIRA, 2014).

Mas oferecer novos serviços, como a oferta do AEE, mantendo as escolas especiais, será de fato o melhor caminho? Afinal, as instituições especializadas devem se transformar em Centros de Atendimento Educacional Especializado; devem se firmar como escolas especiais, ou devem abarcar ambas as possibilidades?

O presente texto apresenta, a seguir argumentos históricos e evidências de pesquisas para sustentar as seguintes teses:

- a) o princípio de inclusão escolar de estudantes do público alvo da Educação Especial é um imperativo moral para o sistema educacional brasileiro, mas
- b) há necessidade de mudanças nas diretrizes da Política de Educação Especial, que envolvem, dentre outras coisas, a manutenção e a melhoria das escolas especiais das instituições especializadas e, conseqüentemente, a resistência contra sua reconversão em Centros de AEE.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi usado pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 e seu significado, ainda indefinido naquela época, estava atrelado à ideia de que os estudantes do Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) deveriam ser escolarizados, preferencialmente, na escola comum, com o apoio de uma nova proposta de atendimento, que seria então o AEE. Os constituintes poderiam priorizar a escolarização na escola comum com o apoio da “Educação Especial”, termo mais

usado na época. Entretanto, como este estava historicamente associado à ideia de escolarização em escolas e classes especiais, algo que se buscava superar, foi cunhado o novo termo “AEE”, para simbolizar a mudança desejada na escolarização desse público alvo no país.

O Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001a), por exemplo, reconheceu que, até o final da década de 1990, a maioria das matrículas de alunos com deficiência estava em escolas especializadas. Quando a escolarização ocorria em escolas comuns, as matrículas concentravam-se em classes especiais e, em menor escala, em salas de recursos e oficinas pedagógicas. De acordo com o documento, esses índices já demonstravam a necessidade de um compromisso maior da escola comum, em relação à inclusão do aluno com deficiência.

Observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as "classes especiais", nas quais estão 38% das turmas atendidas. 13,7% delas estão em "salas de recursos" e 12,2% em "oficinas pedagógicas". Apenas 5% das turmas estão em "classes comuns com apoio pedagógico" e 6% são de "educação precoce". Em "outras modalidades" são atendidas 25% das turmas de educação especial. Comparando o atendimento público com o particular, verifica-se que este dá preferência à educação precoce, a oficinas pedagógicas e a outras modalidades não especificadas no Informe, enquanto aquele dá prioridade às classes especiais e classes comuns com apoio pedagógico. As informações de 1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial (BRASIL, 2001a).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b, p. 41) afirmam que “a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino” e que, “extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar” (p.41).

A legislação posterior aponta que os sistemas de ensino deveriam matricular os alunos do PAEE nas classes comuns e no AEE.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2015).

O fato do AEE ser proposto como algo adicional, simbolizou que se concebia a igualdade, representada pela escolarização exclusiva em classe comum, como insuficiente para responder às necessidades educacionais diferenciadas desses alunos e que eles iriam requerer um algo mais, o que foi denominado como AEE, cujo significado deveria ser construído no futuro. Entretanto, um grande lapso de tempo se passou, até que, nos anos 2000, os documentos oficiais começaram a definir o AEE e situá-lo como uma prática desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais (SEM). De fato foi apenas em 2008 que o MEC definiu mais precisamente a função do AEE, no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), como sendo o conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizado institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular, com a função de: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.10).

Para apoiar a escolarização de alunos do público alvo da Educação Especial, através da oferta do AEE, têm sido criadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), conforme aponta o Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011):

Art.2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado, voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de

acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I-Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II-Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Para ampliar a oferta do AEE, foi instituído o Programa de Implantação de SRM e foram distribuídas para os sistemas de ensino, entre os anos de 2005 a 2011, 39.301 SRM, sendo a esfera administrativa municipal a que mais recebeu essas salas em suas unidades escolares. Considerando a novidade da proposta de implantação desses serviços no contexto brasileiro e o crescimento do número de SRM em todo o país, um grupo de pesquisadores constituiu o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP, 2015), com a finalidade de produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Os estudos foram conduzidos em 56 (cinquenta e seis) municípios, oriundos de 17 (dezesete) estados brasileiros (Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba, Paraná). O projeto enfocou três eixos para avaliar essa política: a) o processo de avaliação do aluno da SRM (identificação, planejamento e desempenho), b) a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM, e c) a organização e o funcionamento das SRM. Uma síntese dos resultados em cada eixo será oferecida a seguir.

a) Avaliação do público alvo da educação especial no atendimento educacional especializado

As evidências indicaram que a questão da avaliação educacional dos alunos do PAEE ainda é um aspecto que causa muitas inquietações nos profissionais da escola (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015). Muitas foram as dúvidas e incertezas sobre como identificar esses estudantes; quais características deveriam ser observadas; qual deveria ser o modelo de avaliação a ser realizado (laudo médico vs. avaliação pedagógica); quais os critérios deveriam ser considerados; quais os

instrumentos e procedimentos; de quem seria a responsabilidade por esse processo e os profissionais que devem estar envolvidos. Embora existam documentos norteadores para a prática da avaliação no país, como por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), os municípios nem sempre são dotados de estruturas e de articulações intersetoriais, que permitam o cumprimento de todas as recomendações presentes nos documentos normativos. De fato, foi constatado que grande parte dos 57 (cinquenta e sete) municípios não possuía um setor responsável para a avaliação para identificação da deficiência e por isto procuravam articular com a Secretária de Saúde, com instituições especializadas do Terceiro Setor, mas sempre com a queixa de dificuldade de articulação, de colaboração e de agilidade, para a finalização deste processo de identificação e de encaminhamento.

Quando essa identificação era realizada pelos profissionais da escola, os processos revelaram critérios e procedimentos diversos, subjetivos e arbitrários. Entretanto, na prática, a avaliação realizada pelos profissionais da educação vinha sendo cada vez menos assumida nos municípios investigados, porque os profissionais da escola se recusavam a assumir essa responsabilidade, uma vez que faltavam diretrizes mais claras, bem como procedimentos e critérios e em função do ônus que uma possível rotulação indevida poderia ocasionar ao aluno.

As vicissitudes, dúvidas e percalços no processo de avaliar para identificar foram transportadas pelos professores, quando eles tinham que avaliar para planejar o ensino para alunos do PAEE, principalmente quando precisavam tomar decisões pedagógicas, sobre o que e como ensinar e como avaliar a aprendizagem. Neste último tópico, as dúvidas dos professores e da escola também se multiplicam em questões como: Aplicar ou não provas? Adaptar ou não provas? Atribuir ou não conceitos no boletim da criança? O que considerar na decisão sobre promoção/retenção de nível? Permitir ou impedir a participação desses alunos na avaliação em larga escala, tendo em vista o impacto que seus desempenhos têm sobre os indicadores de qualidade da escola?

Em relação ao planejamento do AEE, foram apontados problemas como: desarticulação entre os professores da SRM e da sala regular, causada pela falta de compartilhamento de responsabilidades em relação aos alunos; ausência de participação dos responsáveis legais dos alunos; ausência de planejamento articulado ao conteúdo do currículo padrão, com predomínio em currículo

substitutivo e, principalmente, falta de planejamento educacional individualizado, envolvendo todo o percurso educacional do aluno e não apenas no AEE.

Enfim, no tocante à avaliação dos alunos do PAEE nas escolas comuns, as dúvidas dos educadores foram muitas e as práticas variadas, fosse para decidir quem era o aluno do PAEE, como avaliar para planejar seu ensino e como a escola poderia acompanhar seu desempenho.

b) Formação de professores para a inclusão escolar

Os pesquisadores do ONEESP estavam interessados também em conhecer quem eram os professores que estavam assumindo as SRM, que perfil de formação eles tinham, quais demandas de formação eles apresentavam e se eles se sentiam aptos a atuar nas SRM. A partir dos resultados dos estudos realizados, foi possível concluir que, tanto a questão da quantidade de professores especializados disponíveis nos diferentes contextos, quanto a qualidade da formação proporcionada a esses professores, são aspectos problemáticos da atual política de Educação Especial brasileira. As principais queixas manifestadas por gestores e professores especializados foram (MENDES; CIA; CABRAL, 2015):

- ✓ oferta insuficiente ou escassa de oportunidades de formação inicial de professores para a educação geral, considerando-se que esse profissional deverá atender às especificidades do público-alvo da Educação, no contexto da classe comum;
- ✓ oferta insuficiente de oportunidades de formação em Educação Especial e, conseqüentemente, falta de professores especializados qualificados para assumir as SRM;
- ✓ fragilidade das propostas de formação de professores especializados, feitas pelo Ministério de Educação, baseadas na oferta exclusiva de cursos de curta duração e na modalidade a distância;
- ✓ falta de espaços para discussões importantes no contexto da escola e que envolvam o planejamento do ensino, a avaliação e o desenvolvimento de métodos que atendam às especificidades do público-alvo da Educação Especial, bem como oportunidades de compartilhamento de experiências entre educadores;

- ✓ atribuições excessivas ao papel do professor do AEE, que além de ensinar ao aluno, deve ser um implementador de recursos, ou um protagonista da promoção da cultura de inclusão na escola, além de ser o articulador junto às famílias e a outros setores extraescolares.
- ✓ queixas de que a atuação do professor especializado é isolada no contexto escolar, indicando a necessidade de se fomentar sua atuação na classe comum, na perspectiva de colaboração entre professores especializados e professores do ensino comum.
- ✓ a exigência irrealista de que um único professor especializado consiga ensinar com qualidade todos os tipos de alunos do PAEE, tornando-o o “professor multifuncional” e não sua sala de aula (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

c) Organização e funcionamento das SEM

Os dados indicam que, apesar do direito ao AEE estar garantido na letra da lei, de fato, a maioria desses estudantes ainda permanece exclusivamente em classes comuns. Sobre a organização e o funcionamento do AEE nas SRM, os principais resultados encontrados foram (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015):

- ✓ predominância no atendimento para alunos identificados como tendo deficiência intelectual (DI) e que frequentam majoritariamente turmas de ensino fundamental.
- ✓ o AEE é, normalmente, realizado em atendimentos individualizados ou em grupos, duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada sessão, sendo desenvolvido no contra turno em que a criança frequenta a classe comum. Entretanto, contrariando o que estabelece a Política Nacional, foram encontrados vários casos de atendimento no próprio turno, com a retirada do estudante da classe comum, para receber o AEE ou mesmo com frequência exclusiva do estudante na SEM;
- ✓ as atividades priorizadas na SRM eram diversas, dependendo da compreensão que o professor tinha do que seria o AEE. As atividades proporcionadas aos alunos assumiam, por exemplo, tarefas de reforço

escolar, compensatórias do impedimento, psicomotoras, atividades de vida diária, lúdicas, tarefas de treino no uso de recursos (pedagógicos e tecnológicos) ou mesmo de tarefas acadêmicas adaptadas;

- ✓ em algumas localidades constatou-se a falta de planejamento na distribuição de alunos por sala/professor, desigualdades na disponibilização de equipamentos e recursos pedagógicos, além de inadequação do espaço físico;
- ✓ a concepção do AEE continuava sendo categorial, ou seja, baseada no agrupamento pela similaridade de características de deficiências;
- ✓ o atendimento se apresentava, em geral, de forma isolada, sendo ofertado na forma de pequenas clínicas dentro ou fora das escolas, sem estabelecer relação com os educadores e profissionais que atuavam com o aluno e seus responsáveis legais, impossibilitando, portanto, a intervenção desse serviço, como apoio na sala de aula comum e demais espaços da escola;
- ✓ foram frequentes os relatos de barreiras na comunicação e na colaboração entre profissionais da escola; falta de participação dos responsáveis legais dos alunos e de que os profissionais da escola ainda apresentavam forte resistência em reconhecer como legítima a presença desses estudantes na escola;
- ✓ a SRM, de uma maneira geral, não conseguia responder, durante uma ou duas horas de atendimento, em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças, que, em geral, chegavam à escola somente aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Em síntese, os resultados da avaliação do AEE ofertado em SRM são desanimadores. E como entraria, nessa equação, o AEE ofertado pelas instituições especializadas? Ele contribuiria para o avanço do direito à educação de estudantes do público alvo da Educação Especial? A seguir, analisamos essa possibilidade, restrita à educação de estudantes com deficiência intelectual, porque este é, de longe, o maior público encaminhado para o AEE e também o que, historicamente, tem mais envolvimento das instituições especializadas em sua educação, na realidade brasileira.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS

Os estudos sobre o AEE ofertado por instituições especializadas brasileiras ainda são escassos. O estudo de Silva (2011), sobre as concepções de professores de uma escola especial, que realizavam o AEE para DI, evidenciou que, para os participantes, a figura do professor era vista como um orientador da aprendizagem. Segundo a autora, foi possível notar uma preocupação da instituição em não corroborar com práticas excludentes, tendo como prioridade a escuta do aluno (SILVA, 2011).

O estudo de Staudt (2012) verificou que, em algumas escolas especiais, o foco do trabalho eram os atendimentos clínicos (como fisioterapia, psicoterapia e fonoaudiologia). Em relação às estratégias de ensino, a autora observou que estas eram marcadas pela “rotinização das atividades e pela não exploração da manifestação dos alunos”, o que, de acordo com Staudt (2012), denotam uma perspectiva fixa e imutável dos prejuízos cognitivos apresentados pelos alunos com DI.

A despeito da escassez de evidências, principalmente porque essa possibilidade de oferta do AEE pelas instituições especializadas é uma proposta política mais recente do que a implantação as SRM, alguns apontamentos podem ser deduzidos, a partir de fatos históricos e das próprias evidências encontradas pelo ONEESP, sobre AEE nas SRM.

Primeiramente há que se considerar que, embora as instituições especializadas tenham uma longa tradição na assistência integral à pessoa com deficiência, com a oferta de serviços médicos, de reabilitação, de assistência social e de cuidado, há que se ressaltar que essa experiência é tão escassa quanto a da escola comum, no tocante à perspectiva de escolarização de crianças e de jovens com deficiência intelectual. De fato, muitas dessas instituições especializadas sequer se configuram ou funcionam como escola, com preocupações de seguir os requisitos das diretrizes curriculares do Ministério da Educação. Nesse sentido, pode-se questionar o suposto “*know-how*” ou essa experiência das instituições especializadas, em apoiar a escola comum na escolarização de estudantes com deficiência intelectual ou múltipla.

Em segundo lugar, há que se considerar que se há dificuldade em se articular a escolarização em dois ambientes separados (classe comum e SRM), mesmo quando eles funcionam numa mesma escola, essas dificuldades se multiplicam quando os serviços são ofertados por duas instituições, cuja cultura escolar é muito diferente.

Os problemas em relação a como avaliar para identificar e para planejar o ensino, a como avaliar o desempenho e monitorar o percurso do aluno nos dois contextos (escola comum e especial), tornam-se ainda mais complexos, se a responsabilidade pela escolarização for compartilhada por duas instituições.

Os problemas da política de formação de professores, que resultam da falta de professores especializados e da baixa qualidade dos programas de formação, afeta igual e adversamente, tanto os profissionais da escola comum, quanto os da escola especial e isso tem efeito direto na qualidade da educação que será oferecida.

Finalmente, pode-se dizer que os problemas encontrados na articulação dos aspectos pedagógicos do AEE na classe comum e na instituição especializada se potencializam muito quando o estudante é submetido a experiências de escolarização em dois diferentes contextos.

Para além dos aspectos operacionais e pedagógicos, no âmbito político, pode-se deduzir ainda alguns potenciais perigos da conversão das instituições especializadas em Centros de Atendimento Educacional Especializado, dentre os quais se destacam:

- a) a redução das oportunidades educacionais para a população dos níveis severos e graves de deficiência, se as instituições optarem ou priorizarem atender à alta demanda das escolas públicas, de encaminhamento para o AEE, que é majoritariamente de estudantes com níveis leves de deficiência;
- b) as verbas que deveriam ser destinadas à melhoria da escola pública, que precisa aprimorar sua qualidade para todos, podem migrar para favorecer a iniciativa privada, embora filantrópica;
- c) o Estado e a escola pública podem se eximir ou minimizar a responsabilidade de apoiar a escolarização de alunos com DI, com a terceirização da oferta do AEE;
- d) a filantropia pode ser fortalecida no setor da Educação Especial de

estudantes com DI, reforçando a concepção de que a escolarização desses alunos é um favor prestado, um assunto de caridade e não um direito de fato a ser provido pelo Estado;

Há que se considerar, ainda, que há uma parte da população de alunos com deficiência intelectual, que não tem condições de se beneficiar da escolarização em classes comuns, com o apoio do AEE. Seria então o caso de extinguir de vez a possibilidade de escolarização em escola especial? Que condições tem a escola pública de responder às necessidades daquela pequena parcela de estudantes com DI, que requerem apoio pervasivo e permanente?

A esse respeito, cabe lembrar que nenhum país do bloco ocidental aboliu as instituições especializadas de seus sistemas educacionais e seria preciso questionar, portanto, porque, no caso do Brasil, elas também não poderiam continuar existindo, não como Centros de AEE, mas sim como Escolas Especiais propriamente ditas? Isso não significa que as instituições especializadas são ideais e que não tenham que reestruturar suas escolas especiais, no contexto do desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. Pelo contrário, elas precisam evoluir, no sentido de desenvolver verdadeiramente seu papel de escolarizar ou de oferecer educação formal.

CONCLUSÃO

A possibilidade das instituições especializadas se converterem em Centros de Atendimento Educacional Especializado é anunciada nos documentos legais como um grande avanço, tanto na história da Educação Especial do país, quanto dos movimentos filantrópicos, que supostamente poderão assim contribuir para a construção de escolas públicas inclusivas.

Entretanto, tais considerações podem estar embasadas em falsas premissas e o presente texto visou a apresentar alguns argumentos, que sustentam a tese de que, se a inclusão escolar é um imperativo moral para o sistema educacional brasileiro, é preciso antes de tudo fortalecer as escolas públicas, para que elas assumam a responsabilidade pelos estudantes que acolhem. No país, há um grave problema de acesso à escola, para o público alvo da Educação Especial e a política precisa visar a ampliar as oportunidades educacionais e isso não acontecerá com a

extinção de instituições especializadas ou com a mera transferência de alunos que, bem ou mal, já nelas se encontram.

Outro problema da Política Nacional de Educação Especial, no Brasil, além da falta de acesso, está na concepção de que, para garantir o direito à educação do aluno do PAEE, basta lhe dar uma matrícula na escola regular, uma carteira na classe comum, com um professor e associar a isso o AEE, seja ele ofertado na SRM ou no AEE. Assim, o AEE se transforma no *locus* de acomodação da diferença, que ainda centra a deficiência no aluno e no seu atendimento, provocando pouco ou nenhum impacto numa instituição, que é a escola pública, que precisa mudar, para oferecer ensino de qualidade para todos e não apenas para o PAEE.

Assim, além de ser uma medida conservadora, pois mantém o *status quo* da escola pública, com seus indicadores de baixa qualidade, a adoção desse serviço, como modelo tamanho único, não responde satisfatoriamente às necessidades educacionais do conjunto dos estudantes do PAEE. De fato, todos os países com práticas e políticas mais avançadas de inclusão escolar trabalham no sentido de construir não necessariamente escolas inclusivas, mas sistemas educacionais inclusivos, que oferecem uma configuração de rede, cada vez mais diversificada, de serviços de apoio a escolarização, sendo a escola especial ainda considerada um desses suportes necessários para a escolarização de estudantes do PAEE.

Nesse sentido, há que se redefinir o conceito de AEE, não o restringindo ao atendimento complementar ou suplementar, de tamanho único para todos, mas ampliar, para englobar processos de escolarização em classe comum, com apoios centrados nesse próprio contexto (como por exemplo, coensino, consultoria colaborativa, tutoria de pares, ensino itinerante, auxiliares ou para profissionais, etc.), ou combinando com apoios extra sala de aula (como por exemplo, em salas de recursos ou classes especiais), ou ainda em escolas especiais, em ensino domiciliar e em ensino hospitalar.

Um terceiro aspecto problemático da atual política de Educação Especial brasileira é o seu caráter remediativo que, ao priorizar intervir na faixa de escolaridade obrigatória (atualmente definida dos quatro aos 17 anos), negligencia a possibilidade de intervir preventivamente com programas de educação precoce, tornando muito mais difícil a possibilidade de escolarização de estudantes com DI em contextos inclusivos.

Concluindo, pode-se dizer que a conversão das escolas especiais em Centros de Atendimento Educacional Especializado afeta os principais problemas da Educação Especial brasileira, que são o escasso acesso e a baixa qualidade. Pelo contrário, além de ter potencial de reduzir as oportunidades educacionais para a população de estudantes com DI, que precisam de apoios permanentes e pervasivos, podem acomodar a escola pública, reduzir a responsabilidade do Estado e reforçar a concepção de que o problema está no indivíduo e não na escola e na sociedade, na medida em que concebe que basta oferecer-lhe uma matrícula e um atendimento complementar, de uma ou duas horas semanais, para garantir-lhe o direito à educação.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 30 maio 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília. MEC/SEESP, 79 p. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº4 de 02 de Outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de; CARVALHO, Rosita Edler; COSTA, Sandra Marinho (Org.). Política da rede APAE para atenção integral às pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Brasília: Federação Nacional das APAES, 2011.

GOMES, Adriana L. Limaverde et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

HISTÓRIA do movimento das APAEs. **Mensagem da APAE**, v. 47, n. 1, nov. 2014. Disponível em: < <http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/25695>>. Acesso em: 10 out. 2015.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011, algumas reflexões**. Campinas: autores Associados. 2013. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana, D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público alvo da educação especial**. Marília, SP: ABPEE, 2015. v.2.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (Org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. Marília, SP: ABPEE, 2015. v.3.

MENDES; Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE. 2015. v.4.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento de inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. 158f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. São Carlos: ONEESP, 2015. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp-1>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. A educação especial no contexto histórico dos 60 anos de APAE no Brasil. **Mensagem da APAE**, v. 47, n.1, p.116-120, 2014. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/25695>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SILVA, Fabrícia Gomes da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

STAUDT, Luciane. **Deficiência intelectual e aprendizagem escolar**: um estudo sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em instituição privada que atende alunos de camadas sociais elevadas. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

UM POUCO da história do movimento das APAES. São Paulo: APAE Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/12468>>. Acesso em: 15 Ago 2015.