



ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS E/OU NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA: POLÍTICAS E LEIS IMPLEMENTADAS

Jucélia Linhares Granemann de Medeiros¹
Itamara Peters²

RESUMO

O presente texto visa discutir as políticas e leis implementadas com relação aos estudantes com deficiência nas escolas brasileiras. Parte-se de um viés legal para discutir o modo como os processos de inclusão são pontos e implementados nos espaços educativos. Utiliza-se a metodologia qualitativa e de revisão bibliográfica com o objetivo de apontar avanços e dificuldades diante da realidade e das dificuldades dos sistemas educativos de garantir que o direito à educação seja de fato direito de todos e para todos. As discussões textuais nos indicam que ainda há um grande caminho a ser percorrido para que a inclusão ocorra de fato e de direito na sociedade brasileira. A acessibilidade ainda não é realidade em todo o território nacional e há muito o que ser produzido para que possamos quebrar essa relação inclusão x exclusão.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Inclusão, Escolarização, Educação Especial

INTRODUÇÃO

Tendo em vista, mapear e refletir acerca das trajetórias políticas e leis implementadas que atendam e evidenciem direitos e necessidades da criança e do adolescente é que esse artigo foi elaborado. Na atualidade, muito se fala ou se discute sobre essa temática, levando pais, educadores e demais especialistas, nas áreas que diretamente trabalham com essa clientela, a estudos e diversas indagações. Nessa perspectiva, inúmeras leis e decretos foram sendo formulados e aprovados no Brasil. Referindo-se crianças e jovens com deficiências, observa-se que, gradativamente, questões mais específicas relacionadas à área de Educação Especial passam a ser melhores contempladas.

Nas Leis nº 4.024/61 e nº 5692/71, por exemplo, não se dava muita importância a essa modalidade educacional (FERREIRA, 1998). Apenas um ou dois artigos conceituavam-na como tratamento especial, demonstrando, mesmo de modo inicial sua relevância na estrutura educacional. Sua existência não conseguiu desconsiderar, algumas brechas que permitiam

¹ Pós-doutora em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Campo Grande. E-mail: juclia313@yahoo.com.br.

² Doutoranda em Letras: Estudos Linguístico na Universidade Federal do Paraná. Docente de línguas no programa SAREH/SEED - Paraná no Hospital Pequeno Príncipe. Graduada em Letras e Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa Direitos à Educação: âmbito hospitalar e domiciliar (CNPq/FAE). E-mail: itamarapeters@gmail.com.



certos esvaziamentos e/ou poucos direcionamentos à área.

Sabe-se também, que essa lei, ao mesmo tempo que propunha o atendimento “integrado” na rede regular de ensino, delegava às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento através da garantia de apoio financeiro. Dessa forma, a distribuição dos serviços que já ocorria anteriormente à década de 1960, com a criação da Sociedade Pestalozzi e das Apaes, que se responsabilizavam pelo atendimento à clientela mais comprometida, foi normatizada em 1961. A Educação Especial, então, não era assumida diretamente pelo Estado, ou seja, ela não era oferecida, em sua maioria na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial. Reforçava-se assim, a existência dos atendimentos segregados da área.

Até a respectiva data, eram somente organizadas campanhas, como: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (NERDV), em 1958 e a Campanha Nacional do Deficiente Mental (CADEME), em 1960. Elas estavam diretamente subordinadas ao na época, Ministério da Educação e Cultura (MEC) e tinham como funções a promoção, em todo o território nacional, de treinamento, reabilitação e assistência educacional às pessoas com deficiência, a cooperação técnica e financeira com entidades públicas e privadas e o incentivo para organização de cursos e entidades nessa área.

Em 1961, quando, a legislação brasileira explicitou o compromisso com a Educação Especial, na Lei nº 4.024/61, já existia no país uma organização considerável no atendimento, tanto em instituições particulares de caráter assistencial quanto em algumas classes especiais públicas. Um aumento significativo das classes especiais, principalmente para deficientes mentais, ocorreu somente a partir da década de 70 (GAIO; MENEGHETTI, 2004, p. 28). Tais movimentos sinalizam toda uma característica segregativa, que a Educação Especial apresentava nessa época, preponderando o atendimento ao deficiente mental sob forma de reabilitação. Já, na Lei nº 5692/71, pode-se notar um cuidado na caracterização da clientela da Educação Especial que é estabelecida como: “alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Nesse momento, vê-se a identificação da educação especial com os problemas de aprendizagem, evidenciados com a expansão da rede pública nos anos 60. Esse atendimento foi respaldado pelo discurso das potencialidades inatas, pela implementação e pela utilização de técnicas especializadas. Nesse período, segundo Jannuzzi (1996), havia a convivência ambígua



dos setores públicos e privados, caracterizando uma parcial simbiose que permitia ao setor privado exercer influência na determinação das políticas públicas.

Como exemplo, a autora menciona a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, que se deu por influência das entidades privadas da Educação Especial, indicando a preocupação do Brasil com o atendimento desse alunado na rede, seja na escola e/ou na instituição. Esse último atendimento era muito valorizado nesse período, pois era visto como o meio e/ou recurso mais adequado e viável a todos que apresentassem deficiências. Sentindo as consequências desse sistema, bem como a influência de movimentos que começavam lentamente a despontar em nível internacional, o Brasil passou a repensar sua forma de atuação e de concepções em relação à Educação Especial.

Sob esse prisma, os anos 90 do século passado foram marcados por profundas mudanças nas questões pertinentes à Educação Especial, no Brasil. Nunca se falou tanto em “pessoas com necessidades especiais”, “educação especial”, “integração”, “inclusão” e direitos dos “deficientes” como nos últimos anos. A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)³, um dos fatos importantes ocorridos nessa década, reconhece o direito de toda pessoa à educação, direito esse estabelecido há exatamente 50 anos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em 1994, no Brasil, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial, cujo objetivo é fundamentar e orientar o processo de educação das pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades.

No mesmo ano, a Declaração de Salamanca⁴, inspirada no princípio de integração e na necessidade de ações para que a “escola para todos” torne-se de fato a instituição que inclua a todos, dá orientações para o reconhecimento das diferenças, para a promoção da aprendizagem e para o atendimento das necessidades de cada estudante. Tal evento ocorreu num momento em que os líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas, como um todo, estavam procurando tomar realidade a universalização da educação.

Outra iniciativa anterior concretizada foi o Projeto Principal de Educação, elaborado a

³ A Conferência Mundial de Educação para Todos foi elaborada em 1990, em Jomtien, Tailândia. Reuniram-se cerca de 1500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais, especialistas em educação, representando aproximadamente 20 organismos intergovernamentais e 150 organizações não-governamentais. Tanto a Declaração como o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem são o resultado desse longo processo iniciado em outubro de 1990. Tal Declaração tem, como imperativo maior, a erradicação do analfabetismo, incluindo a preocupação com a integração à escola de crianças e jovens com deficiência e, quando necessário, o apoio à iniciativa de atendimento especializado.

⁴ Foi elaborada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Na ocasião, reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais com o objetivo de promover a educação para todos, analisando as necessárias e fundamentais mudanças de políticas para favorecer a educação inclusiva. Segundo esse documento, as escolas devem se preparar para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais ou deficiências.



pedido dos Ministros de Educação, do Planejamento e da Economia dos países da América Latina e Caribe, reunidos no México, em 1979 e aprovado na 21ª reunião da Conferência Geral da Unesco, em 1981. O referido documento foi resultado do consenso quanto à necessidade de realizar esforços intensos e sustentáveis para serem atendidas as carências e as necessidades educacionais de inúmeros alunos privados do direito de acesso, ingresso e permanência com sucesso na escola básica. As ideias e ideais do Projeto Principal de Educação foram retomadas em dimensão mundial e ratificadas, em 1990, em Jomtien-Tailândia.

Referindo-se ao encontro em Salamanca, sabe-se que o mesmo ocorreu para alertar e para assegurar que os aprendizes com deficiências fossem incluídos nos planos locais e nacionais de educação, assegurando-lhes a abertura de todas as escolas, que deveriam se transformar em centros prazerosos de ensino-aprendizagem. Assim, na Conferência de Salamanca, foi estabelecida a inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e a reforma do sistema educacional para tomar esse objetivo possível. A partir da Declaração de Salamanca, a maioria dos países do mundo começou a implantar políticas de inclusão dos alunos com deficiências no ensino regular por considerem-na a forma mais democrática para a efetiva ampliação de oportunidades educacionais para essa população:

Dois fatores foram decisivos para que os signatários assumissem esta posição:

- A perspectiva política da construção de um sistema escolar de qualidade para todos;
- A constatação de que qualquer criança possui características, interesses, habilidades e necessidades únicas e que, portanto, a escola precisa se adequar a ela (BRASIL, 2001, p. 37).

Tanto é assim que os noventa e dois governos e as vinte e cinco organizações signatárias proclamaram que:

- Toda a criança tem direito fundamental à educação, e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhes são únicas;
- Os sistemas educacionais devem ser designados e os programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com deficiências devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando uma educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficácia e, em última instância, o custo de eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994a, p. 1).

Desse modo, o Brasil, embora alguns documentos oficiais o declarem como signatário



da referida Declaração, não o foi, pois, na ocasião, não se encaixava e/ou não conseguiu se adequar a alguns critérios e encaminhamentos. Essa é uma questão bastante discutida e questionada. Entretanto, mesmo não signatário da referida Declaração, o Brasil tem procurado adotá-la, como se pode verificar nos vários documentos oficiais. O país assumiu, então, o dever moral e o compromisso político de atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tomarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (BRASIL, 2001, p. 37).

Cabe, ainda, lembrar que a Declaração, embora refira-se especificamente aos alunos com deficiências, constata que é preciso que as escolas se modifiquem para atender a toda e qualquer diversidade e que, portanto, devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, além de crianças de outros grupos menos privilegiados ou marginalizados. A Declaração de Salamanca inspirou-se na busca pela igualdade e respeito à cidadania de todos os indivíduos, conforme pode ser visto no texto abaixo:

Assim, fica claro que a Declaração de Salamanca apresenta, como perspectiva política, a inclusão de toda e qualquer criança no ensino regular, independente de suas condições físicas ou de sua origem social ou cultural. Os signatários da Declaração, entretanto, não poderiam ficar insensíveis aos desafios e às dificuldades teórico-práticas para a efetiva implementação de uma política de educação inclusiva, assim como das reais condições de atendimento da maioria dos países do mundo, calcados em programas segregacionistas que possuem classes e escolas especiais, sem contar o grande número de crianças deficientes que, ainda, não tem garantido o acesso a qualquer tipo de escolarização. Por esta razão, ao mesmo tempo que convoca todos os países a adotarem o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todos os alunos em escolas regulares, a Declaração deixa espaço para que, em determinados casos, isso não ocorra, quando faz a seguinte concessão: “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (ibid., p. 37- 38).

Por ocasião da avaliação da década, ocorrida entre 26 e 28 de abril de 2000, em Dakar, Senegal, foi reconhecido com consenso dos governos presentes à reunião que:

Todas as crianças, jovens e adultos em sua condição de seres humanos têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore sua vida e transforme a sociedade (UNESCO, 2000, p. 8).



Segundo Corrêa (1998, p. 228), a Declaração de Salamanca foi uma das conquistas que contribuíram para se instalar este estado de ânimo e de mudança no país. Na educação escolar, há, atualmente, em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, uma cobrança para que posições sejam definidas e assumidas em relação à questão da escolarização no ensino regular da pessoa com deficiência. A discussão nacional em prol da inclusão ou dessa bandeira filosófica e política, como foi chamada por Marques (1997), conseguiu, num curto intervalo de tempo, mobilizar, entre outros segmentos da sociedade, a mídia, os legisladores e a escola. Assim, a população tem se familiarizado de diferentes formas com as questões relacionadas às pessoas com deficiências. O artigo 208 da Constituição de 1988 e o Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, estabelecem que a educação de alunos com deficiências seja realizada preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 59 da LDB prevê, inclusive, que os sistemas de ensino devam assegurar a esses alunos os recursos educativos, os currículos, os métodos, bem como a capacitação dos professores para que ocorra essa mudança.

Grossi (1997) assinala que com essas determinações e disposições da educação especial, a LDB está sintonizada com as novas tendências mundiais sobre a atenção às necessidades educacionais especiais e as deficiências. Durante muito tempo, essas mudanças vinham sendo estimuladas, mas, na prática, constituíam exceções. Na nova LDB, a Educação Especial constitui um Capítulo, cujos artigos, além de reverem seu conceito, superando a ideia de tratamento, dizem respeito à organização do atendimento educacional, aos serviços de apoio especializado, à faixa etária de ingresso na Educação Infantil, ao processo pedagógico, à terminalidade de Ensino Fundamental, à formação de professores e ao apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos.

Além disso, permitiu a evolução da Educação especial como um subsistema para seu adjetivo “especial”, no sentido de ser de boa qualidade e na medida em que o processo escolar se compromete com a qualidade da aprendizagem dos educandos, respeitando suas diferenças individuais. A LDB determina que especiais sejam os currículos, os métodos, as técnicas, os recursos e a organização específica para atender às necessidades dos alunos. É a resposta educativa que deve ser adjetivada como especial. O olhar é para as necessidades especiais dos alunos e não para os alunos com necessidades educacionais especiais, como se eles fossem os únicos a apresentá-las, porque têm deficiências ou porque são superdotados.

Nesse período, a maioria das crianças com deficiências era escolarizada em instituições ou em classes especiais e somente uns poucos iam à rede regular do ensino. A não tão nova



legislação pretende inverter esse quadro: a maioria das crianças passa a ser atendida na escola regular e só, excepcionalmente, algumas delas prosseguirão sua escolaridade em escolas ou em classes especiais. Note-se que essa possibilidade, ainda que excepcional, de que algumas crianças devam continuar a sua escolarização em classes especiais, configura uma prática ligada ao processo de integração escolar. Já, pela filosofia e pelos princípios do movimento inclusivo, todos os educandos, independentemente de suas limitações e/ou comprometimentos, deverão ser incluídos no sistema regular de ensino.

METODOLOGIA

O presente trabalho visa fazer uma pesquisa documental, buscando apresentar teoricamente a legislação e a necessidade de compreensão dos processos de educação inclusiva. Faz-se textual um processo de descrição da legislação explicando e justificando textual os mecanismos legais e os modos de aplicação dessa legislação. A pesquisa apresenta assim, uma abordagem qualitativa e bibliográfica que pauta-se no estudo dos textos produzidos para descrever e analisar a realidade comparando as normativas com a realidade vivida pelos professores em suas salas de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Analisando os reflexos da implantação do processo inclusivo de alunos com deficiências e/ou necessidades especiais na escola:

Verificando a questão da inclusão dos alunos com deficiências nas classes regulares, Corrêa (1998) afirma que, se, por um lado, a legislação avançou em diversos sentidos, por outro, a resposta da escola não veio na mesma proporção. A escola, diante da possibilidade de receber tal alunado, está paralisada. O impacto da notícia de que receberão, dentro em breve, alunos com deficiências em suas salas de aula, atemoriza os professores. Por que isso ocorre? Quais as implicações dessa inclusão na prática educacional? De que os professores têm medo? Essas são algumas das interrogações que se colocam como desafios para os pesquisadores, para os gestores e para os formadores dos professores.

Para o autor, essas modificações implicam uma outra maneira de lidar com os alunos, sejam eles possuidores ou não de deficiências. A construção desse trabalho pedagógico, repleto



de desafios e conflitos, requer um professor e profissionais comprometidos, responsáveis e, principalmente, aptos para desenvolvê-lo. Os maiores desafios postos para a capacitação dos professores relacionam-se com o desenvolvimento de competências para que eles possam dispor dos meios e dos recursos adequados para organizar o trabalho pedagógico, valorizando e explorando as suas potencialidades no cotidiano da sala de aula (ibid., p. 230).

Nessa época, com o apoio das associações e dos profissionais da área, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou Lei nº 8069/90 que substituiu o Código de Menores, garantindo proteção e direito às crianças e aos adolescentes. Para a implementação plena dessa Lei, foi prevista a criação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente nos níveis federal, estadual e municipal com ampla participação popular. Quanto à atenção dada à criança e aos adolescentes com deficiências, o ECA segue a mesma linha da Constituição Federal de 1988 (GAIO; MENEGHETTI, 2004, p. 33).

Apesar do avanço da legislação e das políticas de educação inclusiva bem como das discussões realizadas, a realidade é que a escola brasileira ainda está se preparando para receber e trabalhar efetivamente com esse alunado “especial”. Conseqüentemente, a trajetória acadêmica de muitas pessoas com deficiências, às vezes, é marcada por experiências sucessivas de fracasso na escola regular e continua, ainda hoje, resultando em rotulação e encaminhamento para o ensino especializado (ABRANTES, 1997; GLAT, 1989; FERREIRA, NOGUEIRA, 2002).

Em geral, a melhoria dessa situação ocorre efetivamente quando as mudanças começam a acontecer de fato como as preconizadas na Lei, e se, verdadeiramente, existir a ousadia da inovação, acionada pelas forças coletivas. É que, a partir de agora, a “normalidade da escola” sofre um abalo, pois, por força da legislação, as portas da escola comum se abrem para receber o aluno com deficiências. Essa fusão, evidentemente, gera confusão, provoca uma crise, pois a escola e os educadores não se sentem preparados para enfrentar tal desafio. Para triunfar sobre essa crise, é preciso acionar mecanismos revolucionários. O mundo fechado da escola é uma ostra, o mecanismo revolucionário é a força para a sua abertura. É como sabemos (BRASIL, 1998, p. 24): “uma luta para vencer a resistência”.

Nesse cenário, cabe ressaltar, que a legislação por si só não operará tal mudança, porque, em relação ao texto legal, a atitude da sociedade tende, como sempre, a achar que ele pode, facilmente, ser ignorado ou transgredido. A força e a importância da nova LDB, no que concerne à Educação Especial, não pode ser subestimada. Ela tanto institui a obrigatoriedade do educando com deficiências de frequentar a rede regular de ensino, como estabelece a criação



de serviços de apoio especializado nas escolas regulares para o atendimento das peculiaridades de cada criança.

A rigor, entretanto, o texto legal vai mais além: prescreve, para os sistemas de ensino, organização curricular específica, com utilização de métodos, técnicas e recursos educativos adequados e voltados para o atendimento educacional a alunos com deficiências. Paralelamente, no que concerne ao corpo docente, prevê um quadro de professores qualitativamente preparados para atuar junto a esses alunos. Além disso, quando for o caso, a escola deve ter um compromisso com uma Educação Especial para o trabalho e uma articulação com órgãos empregatícios com vistas à sua integração na vida em sociedade (BRASIL, 1998, p. 24).

Todos os alunos têm direito às oportunidades educacionais nas condições as mais normalizadoras possíveis que lhes favoreçam contatos e socialização com os colegas da mesma faixa etária e que lhes permitam, no futuro, integrar-se e participar da sociedade. Esse é o processo de inclusão, benéfico tanto aos alunos com deficiências, quanto aos outros alunos, já que aprendem através de uma metodologia mais individualizada, dispõem de mais recursos e adquirem atitudes de respeito e solidariedade em relação aos seus colegas.

A presença das chamadas necessidades especiais ou deficiências na escola implica, obrigatoriamente, mudança de atitudes do professor. A satisfação de tais necessidades não poderá se basear apenas na solução simplista de se recorrer ao tradicional professor de apoio. Diante dessas necessidades, é preciso desenvolver uma atitude no sentido de buscar respostas coletivas e integradas pelo corpo pedagógico da escola. Contudo, não bastam atitudes coletivas, é preciso uma reformulação de todo o sistema educacional, de tal modo que as necessidades específicas de aprendizagem de alunos, que hoje se encontram excluídos, também sejam atendidas.

Seguidamente levanta-se, a Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe acerca da criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O programa disponibilizou às escolas públicas de ensino regular um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007). O programa Escola Acessível disposto a partir da resolução nº 27, de 27 de julho de 2012, destinou recursos financeiros às escolas públicas da educação básica com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2012). Conforme a referida resolução, esse programa financiava a adequação arquitetônica das escolas, com o intuito de garantir a



igualdade de acesso e permanência aos alunos com deficiências, sendo paralelamente, implantadas salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares (BRASIL, 2012).

Continuando no ano de 2008 foi através do Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A mesma teve como finalidade, constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. A referida política, além de apresentar um diagnóstico da Educação Especial, definiu clientela, traçou diretrizes e têm como objetivo principal, oportunizar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover efetivamente, respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos atendidos (BRASIL, 2008).

Outro aspecto observado foi a orientação da criação dos atendimentos educacionais especializados, com o fim de complementar/apoiar o processo acadêmico desses alunos, perpassando desde a Educação Infantil até a Educação Superior, mantendo interface com outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, por possibilitarem a ampliação das oportunidades de escolarização e acesso ao mundo do trabalho (BRASIL, 2008). Na referida diretriz, ao definir-se os atendimentos educacionais especializados como apoio/suporte à construção de uma escola inclusiva, ressalta-se, que os mesmos não substituem a escolarização, e sim complementa. Nesse conjunto, um dos atendimentos, hoje ainda pouco divulgado e de extrema importância na implementação da proposta inclusiva na escola, são os atendimentos educacionais em ambientes hospitalares. Serviço este que garante a continuidade do processo escolar de crianças e jovens, enquanto hospitalizados e/ou em tratamento de saúde. Abaixo segue, algumas considerações referentes ao atendimento.

2. Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar: principais apontamentos

Historicamente, o direito à educação a toda criança, independentemente de suas condições de saúde, se expressa como direito à aprendizagem e à escolarização traduzida, fundamental e prioritariamente, pelo acesso à escola de educação básica, considerada como ensino obrigatório, seja qual for o seu pertencimento étnico, religioso, social, dentre outros. A Declaração dos Direitos da Criança, desde 1959, apresenta a preocupação com a educação e o lazer no hospital. Defendendo dentre outros aspectos primordiais, o direito à recreação e ao brincar como meio de aprender a viver.



Na Constituição Federal Brasileira, a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2016, p. 123), devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, art. 205). O art. 214 da Constituição federal de 1988 afirma, além disso, que as ações do Poder Público devem conduzir à universalização do atendimento escolar. Entretanto, diversas circunstâncias podem interferir na permanência escolar ou nas condições do conhecimento ou, ainda, impedir a frequência, temporária ou permanente. Por outro lado, o direito à saúde, segundo a Constituição (BRASIL, 2016, art. 196), deve ser garantida mediante políticas econômicas e sociais que visem ao acesso universal e igualitário às ações e aos serviços, tanto para a sua promoção, quanto para a sua proteção e recuperação.

No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, regimentado pela Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990, podemos observar as garantias instituídas pelos direitos das crianças e adolescentes, em relação à situação de internamento hospitalar, como destacamos no seguinte artigo do estatuto: Artigo 57: “*O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório*” (BRASIL, 1990, p. 11.164). Em seu capítulo II, seção I, artigo 90, é assegurado a toda criança submetida a tratamento de longa duração o atendimento escolar em Classe Hospitalar: “*As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção socioeducativos destinados à criança e adolescente, em regime de internação*” (BRASIL, 2004, p. 104).

Concomitantemente, a exigência do reconhecimento do direito à educação especial para o conjunto das crianças que, em algum momento de sua escolaridade, requerem apoio adicional ou recurso especial, de forma temporária ou contínua, partiu de uma intensa luta política internacional pelo reconhecimento do direito fundamental de toda criança à educação e à oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem, que culminou na Declaração de Salamanca, em 1994, sobre princípios, política e prática em Educação Especial. Nela encontramos alicerçada a defesa do acesso à educação para toda e qualquer criança, independentemente de quaisquer condições temporárias ou contínuas que apresentem.

Na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 1994b), a educação em hospital aparece como modalidade de ensino e de onde decorre a nomenclatura de “*classe hospitalar*”. Sua oferta educacional não se resume às crianças e aos adolescentes com



transtornos do desenvolvimento como foi no passado (de 1950 a 1980), mas também àqueles em situação de risco no lar, uma vez que a hospitalização impõe limites à socialização e às interações, o afastamento da escola, dos amigos, da rua e da casa, além de regras sobre o corpo, a saúde, o tempo e os espaços.

Ressaltamos ainda que, todos esses limites impostos pela fragilidade da saúde, é percebido de modo diferenciado de acordo com cada contexto cultural de onde este/a educando/a é oriundo/a. São as singularidades que caracterizam a individualidade de cada ser para as quais, historicamente, tínhamos desacostumado o nosso olhar, sendo levados a compreender os seres humanos com os quais convivemos de modo generalista e quase sem identidade.

O ensino e o contato da criança hospitalizada com o professor no ambiente hospitalar podem garantir o seu desenvolvimento e contribuir para a sua reintegração à escola após a alta. Além de resguardar o seu sucesso nas aprendizagens, vem amparando as crianças com necessidades educativas especiais transitórias ao direito de continuarem estudando mesmo não estando presentes em sala de aula (BRASIL, 1994b, p. 42).

Em função de tais intercorrências, o direito à continuidade dos estudos escolares durante a internação hospitalar foi também reconhecido pela “Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados” (CONANDA, 1995), e o Ministério de Educação (MEC), por intermédio da Secretaria Nacional de Educação Especial, propiciou o atendimento educacional deles nos hospitais, criando o serviço de classes hospitalares (BRASIL, 2002).

Essa “exigência” do reconhecimento do direito à Educação no Brasil em enfermarias pediátricas partiu de uma das principais associações científicas brasileiras na área da pediatria - a Sociedade Brasileira de Pediatria. Esse procedimento que teve ampla repercussão nas organizações não governamentais de luta pelos direitos da criança, foi matéria de deliberação específica dos direitos da criança e do adolescente hospitalizado, pela Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, com a chancela do Ministro da Justiça (CONANDA, 1995). Esse documento dispõe que a criança hospitalizada deve receber amparo psicológico, quando necessário, e desfrutar de alguma forma de recreação, de programas de educação para a saúde e de acompanhamento do currículo escolar de acordo com a fase cognitiva, durante sua hospitalização.

Já a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação, define a Educação Especial como uma modalidade da Educação Escolar, um conjunto de recursos e procedimentos específicos do processo de ensino e aprendizagem colocados à disposição dos



alunos com necessidades especiais, em respeito às suas diferenças, para que eles tenham acesso ao currículo e, conseqüentemente, conquistem sua integração social (BRASIL, 1996). A mesma Lei, em seu capítulo V, art. 58 § 2º, determina que: "O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, 1996).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, art. 13 § 1º:

As Classes Hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retomo e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (BRASIL, 2001).

E, conforme o art. 13,

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. (BRASIL, 2001).

Dando continuidade, em 21 de março de 2005, reconhecendo a importância do brincar para as crianças surge a Lei Federal nº 11.104 que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação. Diz a lei em seus artigos: Art. 1º - Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências. Parágrafo único. - O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação Art. 2º - Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinados a estimular as crianças e seus acompanhantes. Art. 3º - A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades previstas no inciso II do art. 10 da Lei nº 6.437, de 20 de agosto de 1977. (BRASIL, 2005).

Atualmente, a Lei 13.716, de 2018, que tem origem no Projeto de Lei da Câmara (PLC) 24/2018, aprovado pelo Senado em agosto deste ano, acrescentou novo dispositivo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o qual assegura o atendimento, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em



regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme regulamento a ser estabelecido pelos Executivos federal, estaduais e municipais.

Diante das questões abordadas pelas políticas, referindo-se à Educação Especial e seus serviços, exemplificando os atendimentos educacionais hospitalares. A educação inclusiva pressupõe que todas as pessoas devem ter o direito à educação, isso implica no direito das pessoas com deficiência de frequentarem as escolas regulares. Esse modelo requer mudanças na organização das escolas a fim de dar respostas às necessidades de todos os alunos (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011). Portanto, não basta apenas garantir o acesso, é necessário realizar mudanças na organização das escolas para que as mesmas sejam capazes de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo, além do acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste estudo reforçam a necessidade de políticas públicas que trilhem o processo de inclusão plena dos indivíduos na sociedade. Entendemos que não basta apenas que escolas e professores trabalhem buscando incluir, é preciso que esse processo seja global. Que o incluir signifique acessibilidade em todos os sentidos.

Nos estudos sintetizados neste texto, percebemos que muito já foi discutido e que a educação especial avançou, mas ainda há muito o que ser feito para que possamos de fato ter uma sociedade inclusiva e acessível. Consideramos que é de suma importância que ações sejam feitas em todos os campos: educacional, político, social, cultura, religioso, etc. Não basta apenas fazer a matrícula, para que o processo de inclusão se concretize é necessário garantir o direito ao conhecimento em toda sua plenitude, extrapolando os muros da escola e quebrando todos os tipos de barreiras que ainda hoje persistem em existir e limitar os sujeitos.

Cabe a sociedade também a luta por um sistema mais humano, justo e coerente de relações com os seus semelhantes. É preciso buscar modos de agir, proceder e desenvolver-se coletivamente com a diversidade que está presente. Dando visibilidade e voz a quem se encontra na margem para que possa também contribuir com as propostas educacionais e com a construção de uma sociedade mais coerente e consciente.

REFERÊNCIAS



ABRANTES, A. A. **Aluno excluído do sistema pública de ensino: a identidade em construção.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 out. 2020.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994a.

_____. **Lei Federal nº 11.104**, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111104.htm>. Acesso em: 21 out. 2020.

_____. **Lei 13.716**, de 24 de setembro de 2018. Para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13716.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,ou%20domiciliar%20por%20tempo%20prolongado>. Acesso em: 21 out 2020.

_____. **Lei nº 8069/90** 1990, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. **Lei nº 9.394.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 21 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação:** Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** Brasília/MEC/SEESP, 1994b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 27**, de 27 de julho de 2012. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros. FNDE. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11260-resolucao-027-27072012-escola-acessivel-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 21 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: 2007. Disponível em:



http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 out. 2020.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Integração**, ano 11, n. 17, 1998.

CONANDA. Resolução nº 41, de 1 Dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção I, p. 16319-16320, 17 out. 1995.

CORRÊA, M. A. M. A integração das pessoas com necessidades especiais. In: III Congresso Íbero-Americano de Educação Especial, 1998, Foz do Iguaçu/PR, anais, v.3, p. 224-228.

FERREIRA, Julio Romero. **A nova LDB e as necessidades especiais**. Cadernos Cedes, v. 19, n. 46, p. 7-15, set, 1998.

FERREIRA, J. R; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas Educacionais e formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Integração: MEC//SEESP, v. 14, n. 24, 2002.

GAIO, R; MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GLAT, R. **Somos iguais a você. Depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GROSSI, E. P. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: casa Editorial Pargas, 1997.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.; CARDOSO, Ana Paula L.B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Líber Livro. 2011. Cap. 1, p. 13-33.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.