

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE DE CASTRO DELEVATI

**AEE: QUE “ATENDIMENTO” É ESTE?
AS CONFIGURAÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE GRAVATAÍ/RS**

Porto Alegre

2012

ALINE DE CASTRO DELEVATI

**AEE: QUE “ATENDIMENTO” É ESTE?
AS CONFIGURAÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE GRAVATAÍ/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2012

CIP - Catalogação na Publicação

DELEVATI, ALINE DE CASTRO
AEE: QUE \"ATENDIMENTO\" É ESTE? AS CONFIGURAÇÕES
DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA
PERSPECTIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
GRAVATAÍ/RS / ALINE DE CASTRO DELEVATI. -- 2012.
143 f.

Orientador: CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3.
Atendimento Educacional Especializado. 4. Ciclo de
Políticas. 5. Pensamento Sistêmico. I. BAPTISTA,
CLAUDIO ROBERTO, orient. II. Título.

ALINE DE CASTRO DELEVATI

**AEE: QUE “ATENDIMENTO” É ESTE?
AS CONFIGURAÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE GRAVATAÍ/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____ de agosto de 2012.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Profa. Denise Meyrelles de Jesus

Profa. Nalu Farenzena

Profa. Cláudia Rodrigues de Freitas

[...] há cinco tipos de viajantes: (1) os que querem mais ser vistos do que ver nas viagens; (2) os que realmente veem algo no mundo; (3) os que vivenciam alguma coisa em função do que é visto; (4) os que incorporam e carregam consigo as vivências da viagem; e (5) finalmente os de maior força, aqueles que colocam as experiências incorporadas de novo para fora, através de ações e de obras, tão logo retornam a casa.

O segredo da filosofia e de toda viagem está, portanto, na capacidade de deixar se atravessar por aquilo que atravessamos pelo caminho.

Friedrich Nietzsche

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta viagem-pesquisa dedico esta conquista a todos que estiveram ao meu lado.

Ao meu pai que se sentiria muito orgulhoso, se aqui estivesse.

Ao meu esposo Marcelo Delevati e meu filho Leandro Delevati pela paciência nos momentos de solidão.

À minha mãe pelo apoio e dedicação.

Aos meus irmãos Sheila e Charles pelo incentivo e carinho.

À grande amiga e incentivadora Andréia Mafassoli: Nós conseguimos!

Aos demais amigos e amigas da Escola Osório Ramos Corrêa, parceiros de luta, especialmente Luciana, Dionéia e Andréa. Somos uma equipe vencedora!

Aos amigos do NEPIE, companheiros nesta jornada, compartilhando as dores e os sabores desta conquista.

Aos professores do Atendimento Educacional Especializado e assessores da SMED Gravataí por terem disponibilizado o espaço para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao meu orientador Claudio Baptista pela oportunidade de aprendizagens e pela confiança sempre depositada.

RESUMO

O objetivo da presente investigação é a análise das configurações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS. Com a questão *_ AEE: que “atendimento” é este?_* buscou-se compreender como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem se configurando em um contexto local, com ênfase nas diretrizes políticas que caracterizam o serviço e na interpretação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais. As bases teóricas que constituem a investigação podem ser identificadas a partir do pensamento sistêmico expresso por autores como G. Bateson e H. Maturana, além da abordagem do Ciclo de Políticas formulada por S. Ball, R. Bowe e A. Gold. Como *lócus* da pesquisa foi considerado o contexto da Rede Municipal de Educação de Gravataí/RS, com especial atenção dirigida à formação continuada dos professores do AEE. A abordagem, de natureza qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante e análise documental. As informações foram analisadas à luz do referencial teórico, observando a emergência de elementos que caracterizam as singularidades em relação ao objeto de estudo. Observou-se uma significativa ampliação da oferta do atendimento educacional especializado no ensino comum em período posterior a 2008, com sistematização desse atendimento em 29 salas de recursos na rede constituída por 76 unidades de ensino (sendo 65 de ensino fundamental). A análise mostrou que, apesar de uma sintonia com a macropolítica, fatores locais influenciaram a busca por alternativas e diferentes leituras em relação ao AEE no contexto da prática. A formação continuada dos professores constituiu-se em um contexto de influência, de circulação e produção de textos, cuja análise resultou nas configurações do AEE nesta rede de ensino. As evidências apontam para uma supervalorização dos professores do AEE identificada na ampliação de suas atribuições, que incluem a avaliação, identificação do aluno no Censo Escolar e a promoção de formação continuada na escola.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Ciclo de Políticas. Pensamento Sistêmico.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the Specialized Educational Attendance (Atendimento Educacional Especializado - AEE) in the Municipal Teaching Network of Gravataí/RS. With the question_ AEE: What "service" is this? _ it was sought to understand how the Specialized Educational Attendance (AEE) has been configured in a local context, with emphasis on educational policies that characterize the service and the interpretation of teachers who work in Multifunctional rooms. The theoretical bases that constitute this study is acknowledged by the system thinking expressed by authors such as G. Bateson and H. Maturana, as well as the Policy Cycle approach, formulated by S. Ball, R. Bowe, A. Gold. As *locus* of the investigation it was deemed the context of the Gravataí/RS Municipal Teaching Network prospective, with special attention directed to the continuing education for teachers at AEE. The approach, in a qualitative nature, considered as data collection instruments the participant observation and documentation analysis. The data were analyzed in the light of the theoretical framework, observing the emergence of elements that characterize the singularities with respect to the object of study. It was observed a significant increase of the supply of specialized educational services in the regular school in the period after 2008, with systematization of this attendance in 29 resource rooms in the network composed by 76 teaching units (in which 65 are elementary schools). The analysis showed that, despite a line with the macro policy, local factors influenced the search for alternatives and different readings in relation to the AEE in the context of practice. The continuing education for teachers has constituted in a context of influence, circulation and production of texts, which analysis resulted in the settings of AEE in this education system. The evidences indicated to an overvaluation of the AEE identified by teacher assignments extension, which includes assessment, identification of the student in the school census and the promotion of continuing education in the school.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Specialized Educational Service. Policy Cycle. System Thinking.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das Matrículas em Classes e Escolas Especiais X	
Classe Comum	45
Gráfico 2 - Nº de Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizadas por ano.....	58
Gráfico 3 - Número de Alunos	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Composição das Salas de Recursos Multifuncionais	57
Quadro 2 - Escola G: Carga horária - 20h.....	104
Quadro 3 - Escola M: Carga Horária - 40h.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais por ano e tipologia	57
Tabela 2 - Pesquisas sobre AEE concluídas entre 2008-2010	63
Tabela 3 - Pesquisas sobre AEE concluídas em 2011.....	63
Tabela 4 - Matrículas da Educação Especial por Níveis, Etapas e Modalidade da Educação Básica.....	73
Tabela 5 - Número de Alunos.....	74
Tabela 6 - Nº de Salas de Recursos Disponibilizadas pelo MEC por ano e tipologia Rede Municipal de Ensino de Gravataí.....	78
Tabela 7 - Forma de Contratação	80
Tabela 8 - Carga Horária de Trabalho.....	81
Tabela 9 - Experiências Profissionais	81
Tabela 10 - Formação Acadêmica	82
Tabela 11 - Nº de Alunos X Carga Horária de Trabalho.....	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A BAGAGEM: PENSAMENTO SISTÊMICO E CICLO DE POLÍTICAS	17
2.1 PENSAMENTO SISTÊMICO.....	18
2.2 A POLÍTICA E A DIMENSÃO SISTÊMICA DAS RELAÇÕES.....	19
2.3 ANÁLISE DE POLÍTICAS EM DEBATE: LIMITES E POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	26
2.3.1 O Ciclo de Políticas	30
3 CONTEXTO HISTÓRICO	34
3.1 O <i>EDUCACIONAL</i> NO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO.....	34
3.2 O PDE E O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	40
3.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008) - PNEE-PEI.....	45
3.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA PNEE-PEI.....	48
3.5 DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DO TEXTO AO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	55
4 OUTROS VIAJANTES	62
5 PLANO DE VIAGEM	69
6 A PROCURA DE UM MAPA	73
7 NO DESEMBARQUE	79
7.1 OS ATORES	80
7.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	83
7.3 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO	90

8 AS CONFIGURAÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GRAVATAÍ	95
8.1 PÚBLICO-ALVO DO AEE	95
8.2 ENCAMINHAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO	97
8.3 AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO.....	99
8.4 TEMPO - ESPAÇO DO AEE	103
8.5 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	107
8.6 ARTICULAÇÃO DO AEE COM O ENSINO COMUM.....	109
9 DE VOLTA PRA CASA	112
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	131
ANEXO A - Calendário das Formações Continuadas 2011	132
ANEXO B - Calendário das Formações 2010	133
ANEXO C - Autorização de Pesquisa	134
ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	135
ANEXO E - Modelo do Questionário	136
ANEXO F - Ficha de Encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado	137
ANEXO G - Roteiro Avaliativo elaborado pelo Núcleo de Educação Especial SMED	138

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação representa, em parte, as vivências, experiências, reflexões e indagações que resultaram de uma travessia em um terreno movediço e que vem atraindo inúmeros aventureiros como eu.

Esta viagem-pesquisa buscou reflexões acerca de um tema que assumiu relevância na atualidade e que tem provocado mudanças no panorama da educação brasileira.

Vivemos na contemporaneidade intensos debates sobre a educação especial, a partir da sua nova configuração no cenário mundial e nacional. Evidencia-se uma mudança de paradigma em curso e a intensificação das ações do governo federal brasileiro na busca da garantia do acesso e permanência “de todos” na escola.

Embora a Constituição Federal de 1988 apresentasse como base a garantia dos direitos sociais, ainda assim, até a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2008, concebia-se que para “alguns” a educação ocorresse em espaços segregados (escolas ou classes especiais).

O texto da política citada foi construído em um contexto de influências, conflitos e frágeis consensos. Apesar disto, apresentou para a sociedade uma nova concepção de educação especial, entendida como uma modalidade de ensino que é transversal aos níveis, etapas e modalidades da educação e não mais paralela ao ensino comum.

A partir deste novo conceito, a educação especial tem por principal ação disponibilizar os recursos pedagógicos, de acessibilidade, além de orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, com vistas a eliminar as barreiras que possam limitar a participação do aluno na escola e fora dela.

Este paradigma que passa a orientar o sistema educacional brasileiro é apresentado na forma de diretrizes, estando entre elas, o Atendimento Educacional Especializado.

A supervalorização de um espaço chamado sala de recursos multifuncional, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado, é destacado no cenário nacional, sendo alvo de inúmeros programas e ações visando a sua implantação nos municípios brasileiros.

Neste espaço, os alunos público-alvo desta Política (com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) recebem a complementação ou suplementação curricular no contraturno da sua escolarização.

Conforme dados disponibilizados no SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle) do Ministério da Educação, desde o início do programa em 2005 foram disponibilizadas 37.801 Salas de Recursos Multifuncionais em todo o país. Estes dados significativos demonstram o protagonismo que este espaço assumiu nessa Política, de forma que compreender os efeitos que este processo vem provocando nas redes de ensino torna-se relevante.

Atualmente, o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais figura entre as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação. Após a adesão ao Plano de Metas que integra o referido plano, estados e municípios passam a receber a assistência técnica e financeira da União.

Um dos incentivos de maior repercussão neste campo foi possibilitado pelo Decreto Nº 6.571/2008 ¹ que modificou a forma de distribuição dos recursos do FUNDEB² dada pelo Decreto nº 6.253/2007, possibilitando [...] “o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular”.

Este decreto foi revogado e seu conteúdo incorporado ao Decreto Nº 7.611/2011³, alterando novamente o Art. 9º do Decreto nº 6.253/ 2007, que passa a vigorar com nova redação: “Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a **dupla matrícula** dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado” (grifos meus). Surge a expressão “dupla matrícula” no qual implica *o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado*.

¹ Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 que Dispõe sobre o FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494/2007 e dá outras providências.

² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio.

³ Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Para efeitos de distribuição dos recursos do FUNDEB para estados e municípios, o Art. 14 do Decreto 6.253/2007 com nova redação dada pelo Decreto 6.278/07, já previa *o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente. Também já considerava para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.*

Contudo, o Decreto nº 7.611/2011 causou polêmica ao manter dispositivos considerados contraditórios à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a manutenção do financiamento público às instituições que historicamente defendem e mantêm o ensino substitutivo na educação especial. Apesar das explicações do MEC por meio da Nota Técnica Nº 62/2011, que o apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, referente ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destina-se, *“especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar”*, os ajustes realizados na legislação dão visibilidade às influências e as relações de poder das instituições especializadas neste jogo político.

Além dos incentivos financeiros e materiais, na busca de um delineamento operacional a este dispositivo pedagógico, Atendimento Educacional Especializado, o MEC tem proporcionado a produção de inúmeros textos, por meio de decretos, resoluções, pareceres, notas técnicas, publicações impressas e disponíveis em meio eletrônico.

Outro dispositivo utilizado para divulgar tais diretrizes tem sido os espaços de formação de gestores e professores, tais como, cursos de especialização e de qualificação através da Universidade Aberta do Brasil e outras conveniadas. Estes textos vêm sendo interpretados por diferentes olhares em diferentes contextos, sendo recriados, reinterpretados, produzindo diferentes efeitos.

Percebo que muitas reflexões são necessárias para que as diretrizes da educação especial sejam compreendidas e praticadas, contudo, há evidências que as dificuldades encontradas pelos sistemas de ensino vêm instigando a busca de alternativas, de forma que compreender esse fenômeno contribuirá para o avanço da Política em estudo.

A importância que o Atendimento Educacional Especializado assumiu na atualidade representa um fenômeno que merece ser investigado e que justifica a presente pesquisa.

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS na Linha de Pesquisa de Educação Especial e Processos Inclusivos e ao NEPIE (Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar) e apresenta como objetivo central a análise das configurações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS.

Com a questão_ *AEE: que “atendimento” é este?*_ buscou-se compreender como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem se configurando em um contexto local, com ênfase nas diretrizes políticas que caracterizam o serviço e na interpretação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais.

Como *lócus* da pesquisa foi considerado o contexto da Rede Municipal de Educação de Gravataí/RS, com especial atenção dirigida à formação continuada dos professores do AEE.

Como instrumentos de coleta de dados consideraram-se a observação participante e a análise documental. As observações foram registradas em diário de campo, onde foram anexados os documentos disponibilizados pelos professores e assessores participantes da pesquisa, estando entre eles: planos de ação de salas de recursos, planos de AEE, relatórios encaminhados à mantenedora e dados estatísticos. Este corpus documental constitui a base para a análise do objeto de estudo.

Esta viagem investigativa inicia com a apresentação da bagagem teórica, estando entre os principais interlocutores as contribuições do pensamento sistêmico, em especial, Gregory Bateson e Humberto Maturana. As dimensões da intersubjetividade, complexidade e instabilidade auxiliam na compreensão da natureza do objeto de estudo, no caso, a análise de uma política educacional. A seguir, apresento a abordagem do Ciclo de Políticas elaborada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e pelos colaboradores Richard Bowe e Anne Gold. Esta última abordagem é concebida como referencial analítico indicado para a pesquisa sobre processos que caracterizam as políticas e auxiliou na compreensão crítica e reflexiva do objeto de estudo. Esta tessitura orientou o percurso durante a investigação, oferecendo a base estrutural para o desenvolvimento do presente estudo.

No segundo capítulo apresento a evolução dos significados atribuídos ao Atendimento Educacional Especializado presentes nos textos normativos e orientadores, relacionando-os às concepções da educação especial presente em cada período. No contexto atual, é caracterizada a política macro relacionada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com destaque ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado.

O terceiro capítulo apresenta o encontro com outros viajantes, destacando as pesquisas mais recentes que abordam o Atendimento Educacional Especializado, assim como, os enfoques analíticos e as principais evidências e indagações deste campo de estudo.

Esta construção permitiu a organização do plano de viagem, caracterizando os caminhos metodológicos que orientaram esta jornada, apresentados no quarto capítulo.

Na busca de delinear um mapa de Gravataí/RS coletei informações geográficas, econômicas, política e estatísticas da cidade, além de dados históricos relativos à educação especial e ao Atendimento Educacional Especializado.

Desembarcando no espaço da formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado busco as principais evidências que caracterizam e constituem este serviço. Da análise dos registros do diário de campo e dos documentos coletados emergiram os eixos temáticos que apresentam as principais evidências das configurações do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Gravataí.

Ao final, apresento os principais destaques da política municipal relacionando-a a base teórica, buscando as relações entre o macro e o micro contexto e os pontos de tensão que ainda requerem aprofundamento para o fortalecimento das ações governamentais que objetivam o avanço dos processos inclusivos e da qualidade social da educação brasileira.

2 A BAGAGEM: PENSAMENTO SISTÊMICO E CICLO DE POLÍTICAS

Vivemos em tempos incertos, imersos em um processo de globalização das informações, comunicação e da economia que vêm modificando nossas percepções de tempo e espaço e provocando profundas reflexões no âmbito das ciências. Viver neste mundo sempre mais complexo está se tornando uma tarefa difícil a se realizar.

Grandes desafios estão postos quando somos desafiados a abandonar as concepções deterministas a que somos impulsionados e “aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas”. Neste sentido, sugere Edgar Morin (2002, p. 16): “devemos preparar nossas mentes para esperar o inesperado”.

É da natureza do humano buscar o seguro, o certo, o sólido. Porém, no contexto atual nos deparamos com o instável, o imprevisível e o fluido.

Embarcar em uma *viagem-pesquisa* neste mundo em constante modificação exige do pesquisador a “*capacidade de se mover rapidamente onde a ação se acha e estar pronto a assimilar experiências quando elas chegam*” (BAUMAN, 2000, p. 113).

O pesquisador viajante, neste novo universo, foge dos lugares seguros e vai em busca de aventuras, atravessando terrenos instáveis, onde o imprevisto é o que há de mais previsível. Busca novas trilhas ou olha para velhas paisagens com um olhar estrangeiro, tentando captar as mudanças no momento em que elas estão ocorrendo.

Por mais planejada que seja a viagem, ao longo dela percebemos que algumas coisas que carregamos na bagagem não foram utilizadas e outras foram necessárias. Mas, o mais importante da viagem não é a bagagem que carregamos na ida, mas o quanto aprendemos quando voltamos pra casa.

Neste capítulo, apresento a bagagem que levei quando parti nesta viagem. Ela resulta de estudos, reflexões, discussões e da aproximação de dois campos teóricos relacionados à linha de pesquisa e ao objeto de estudo da presente investigação.

Em um primeiro momento, apresento o pensamento sistêmico, considerado por Vasconcellos (2002) como uma epistemologia científica para uma ciência novo-

paradigmática, buscando os elementos considerados importantes no campo de estudos de uma política educacional.

2.1 PENSAMENTO SISTÊMICO

O paradigma dominante da ciência, que considerava a simplicidade, a estabilidade e a objetividade como valores indispensáveis para a validação científica, está em crise. Para Vasconcellos (2002), esta crise foi gerada pelos próprios limites do paradigma tradicional e pela impossibilidade do mesmo em responder às situações complexas e instáveis de nossos tempos.

A perspectiva sistêmica novo-paradigmática, fundamentada pela referida autora a partir dos pressupostos epistemológicos da complexidade, intersubjetividade e instabilidade, parte do reconhecimento de que não há uma única realidade, mas múltiplos olhares que possibilitam múltiplas interpretações e descrições da mesma. Baseia-se em sua única convicção possível: a da inexistência de uma realidade objetiva e da verdade como critério absoluto. Discute a inutilidade de tentar contornar a subjetividade do cientista ou de tentar controlar os fenômenos naturais.

Neste universo, em meio a conflitos e instabilidades, as certezas absolutas das pesquisas científicas são substituídas pela busca de espaços de consensos.

O pensamento sistêmico apresenta-se nesta pesquisa como as lentes que me auxiliam no modo de olhar e compreender este mundo para construir conhecimento.

Nesta imersão no campo de pesquisa, compartilho com Mariotti, por acreditar que: “Se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação”. Dessa forma, considero-me uma pesquisadora que observa, é observada e experiencia o contexto a ser pesquisado. Como observa o autor: “Somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos” e “ao construirmos um mundo somos construídos por ele” (MARIOTTI, 2001, p. 12).

Neste sentido, o autor nos faz refletir que neste processo de conhecimento não estamos sós, ele pressupõe o envolvimento de todas as pessoas e seres vivos, fazendo deste processo uma ação compartilhada, ou seja, um processo relacional.

Compartilho com Vasconcelos (2002, p. 200) quanto às premissas constitutivas de um modo de conhecer, ao afirmar que “não é possível compreender e descrever processos relacionais sem descrever os contextos, sem ampliar o foco de observação de cada um de seus elementos individuais”, tornando-se imprescindível colocar o foco nas relações.

Considerando que o universo pesquisado situa-se no campo das políticas educacionais, torna-se fundamental a busca de bases epistemológicas que considerem a complexidade, a subjetividade e instabilidade dos processos que as constituem.

2.2 A POLÍTICA E A DIMENSÃO SISTÊMICA DAS RELAÇÕES

Em primeiro plano, para este estudo, apresento uma discussão na busca de compreender o que é uma política. A acepção da palavra política incorpora várias dimensões, sendo caracterizada de forma diferenciada no idioma inglês, como salientam Muller e Surel (2002, p. 12): “a esfera política (polity), a atividade política (politics) e a ação pública (policies)”. Sendo esta última representada nos programas, projetos, ações e nos conteúdos prescritivos e materiais das decisões políticas. Dessa forma, a palavra política é entendida nesta pesquisa na terceira acepção.

Stephen Ball, em entrevista⁴ realizada no Rio de Janeiro em 2009, considera que existem na literatura três perspectivas de trabalhos que definem política. A primeira considera que a política é uma força que age nas pessoas para mudar o seu comportamento e é construída na relação e na interação. A segunda, de base mais filosófica, considera que a política é construída de princípios e valores. A terceira, que ela é constituída de múltiplos níveis de interpretação e tradução, como o autor costuma chamar, definições criativas. Embora alguns aspectos tomem maior proeminência, a política pode apresentar todas estas coisas ao mesmo tempo.

Para os autores Muller e Surel (2002, p. 12):

⁴ Entrevista realizada no Rio de Janeiro em 2009. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>.

Uma política é, ao mesmo tempo, um constructo social e um constructo de pesquisa, a qual, por isso coloca problemas difíceis de identificação e de interpretação, e que, enfim, o desafio atual da pesquisa é o da constituição de um quadro de análises sistêmicas da ação pública, que possa ultrapassar os limites da abordagem sequencial.

Segundo Max Diniz Cruzeiro⁵ a palavra *constructo* é a definição mental, dada por um ou mais autores, a termos/expressões/fenômenos/constatações que são difíceis de ser compreendidos ou que são novidades científicas.

A partir do pensamento sistêmico, podemos compreender política como um fenômeno relacional e, portanto, seu processo de identificação e interpretação depende dos pressupostos enunciados por Baptista (2008, p. 80): “as propriedades não são das coisas em si, nem estão nelas; são apenas diferenças, e só existem em relação”.

Por isso, as qualidades e os atributos “das coisas” só poderão ser descritas através das relações e das interações internas e externas, ou seja, “as coisas são produzidas, são vistas como separadas de outras coisas” e se tornam reais através de suas relações internas e de seu comportamento no relacionamento com outras coisas e com o orador (BATESON, 1986, p. 69-70).

Neste contexto Maturana e Varela (1995) enfatizam:

O ato de designar qualquer ser, objeto, coisa ou unidade, está vinculado a um ato de distinção, que destaca o designado e o distingue de um fundo. Toda vez que fazemos referência a algo, de modo implícito ou explícito, estamos especificando um critério de distinção, que designa aquilo de que falamos e especifica sua propriedade como ser, unidade ou objeto (MATURA; VARELA, 1995, p. 83).

A partir deste conceito podemos compreender o estudo de uma política como um ato de distinção realizado pelo pesquisador. Neste sentido, a política é também um constructo de pesquisa.

⁵ Pesquisador Estatístico Independente. Mestre em Estatística pela UNB, em artigo publicado em: <http://www.lenderbook.com/constructo/layout/Artigo_Constructo_Max.pdf>. Acesso em: 19 maio 2011.

Os autores Muller e Surel apresentam uma reflexão neste sentido:

Quem define as normas da ação pública: o governo, os partidos, os eleitores ou [...] o pesquisador que, fazendo o estudo de uma política, vai, de modo mais ou menos consciente, reconstruir a estrutura normativa do programa governamental observado? (MULLER; SUREL, 2002, p. 17).

Para Martins (2011) a noção de política é vista por alguns teóricos como as ações de um governo com vistas à consecução de objetivos definidos e, por outros, como um processo de negociações e confrontos entre grupos de interesses, nem sempre diretamente envolvidos na formulação do conjunto legal e normativo dos programas governamentais.

De acordo com Stephen Ball, as políticas são frequentemente obscuras e, na prática, são algumas vezes inexequíveis. Mas, apesar disto, podem tornar-se poderosos instrumentos de retórica, ou seja, forma de falar sobre o mundo, “caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Para o autor Stephen Ball, uma política, além de processos e consequências, é texto e também discurso. E essas duas conceituações - texto e discurso - são complementares e estão implícitas uma na outra (BALL, 1992).

Segundo Ball (1992), a conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária e entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas e transcritas em documentos oficiais. Como resultado, os textos das políticas terão uma pluralidade de interpretações de acordo com a pluralidade de leitores. Eles serão sempre produtos inacabados resultantes de múltiplas influências e agendas, envolvendo inúmeras intenções e negociações em seu processo de formulação. Salienta-se que, nesse processo, apesar dos esforços coletivos, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas e investidas de autoridade, complementando o conceito de política como discurso.

Ball explica que os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. Com base em Foucault, Ball utiliza o conceito de regimes de verdades para referenciar os limites impostos pelo próprio discurso ao qual nunca estará independente de história, poder e interesses.

Em outras palavras, neste jogo de interesses e poder alguns discursos serão mais dominantes que outros e certas possibilidades de pensamentos (ideias, conceitos) serão construídos e outros serão excluídos, fazendo com que as lutas sobre a interpretação e aprovação de políticas ocorram e se ajustem dentro de uma estrutura discursiva movente que articula e restringe as possibilidades e probabilidades de interpretação e aprovação (BALL, 1992 apud MAINARDES, 2006). Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos. Por isso o autor enfatiza que na análise de uma política deve-se considerar o jogo político em que a mesma se constituiu.

Política como texto e como discurso são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e o “controle” que está nas mãos dos leitores é sempre relativo. Em suma, Ball define que as políticas são mediações codificadas de forma complexa a partir de embates, acordos e interpretações e reinterpretções por parte das autoridades públicas, e decodificadas, também de maneira complexa, pela interpretação dos atores envolvidos, atribuindo significados em função de suas histórias, experiências e possibilidades (BALL, 2009).

Dessa maneira, apesar de os estudos no campo de políticas enfocarem a ação de governos, a identificação dos distintos grupos sociais envolvidos, seus interesses e suas inter-relações no processo político são essenciais para o estudo de uma política.

Enfim, as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e estrangimentos materiais e contextuais (BALL; MAINARDES, 2001, p. 11).

As várias concepções apresentadas resultam no entendimento de política como um constructo social, como um processo inacabado, tecido num tempo-espaço a partir das relações e tensões de diversos atores. De modo que compreendê-la, desafia o pesquisador a buscar bases epistemológicas que considerem seu caráter complexo, subjetivo, dinâmico, frágil e impreciso. Fatores

que justificam aproximação com a abordagem sistêmica novo-paradigmática, considerando suas dimensões epistemológicas apresentadas a seguir.

Primeiramente, a dimensão da **instabilidade** ao considerar o mundo instável, um mundo em processo *de tornar-se*, ou seja, em transformação contínua e em constante auto-organização. No que se refere ao estudo de políticas educacionais a imprevisibilidade e a incontornabilidade dos fenômenos estará sempre presente.

Este aspecto aplicado à realidade brasileira, onde as mudanças de governo e de gestores são constantes, acrescido do jogo de poder que envolve disputas e acordos políticos, reafirma ainda mais a necessidade de abordagens que considerem o processo de constituição e a dinâmica que envolve a elaboração e a implementação de uma política.

A **intersubjetividade** observada na impossibilidade de reconhecimento de um mundo objetivo considera a implicação do pesquisador como alguém que ao observar é observado, que interpreta, interfere e modifica o ambiente pesquisado. As múltiplas visões da realidade nos impulsionam a buscar os espaços consensuais que serão construídos nas relações.

Ao considerar que um objeto só existe no momento em que este é distinguido por um observador, a busca de uma realidade objetiva é substituída pelo reconhecimento de múltiplas verdades de domínios distintos e de narrativas sobre a experiência, configurando-se o que Maturana chamou de objetividade entre parênteses. Neste sentido, destaca o autor:

Não quero dizer com isto que não existem objetos, nem que não posso especificar certo domínio de referência que trato como existindo independente de mim. Quero dizer que, colocando a objetividade entre parênteses, me dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim, e quero me fazer ciente disto na intenção de entender o que ocorre com os fenômenos sociais do conhecimento e da linguagem, sem fazer referência a uma realidade independente do observador para validar meu explicar. (MATURANA, 1999, p. 45).

Ao buscar nesta pesquisa a objetividade entre parênteses, compreendo o quanto estou implicada no objeto de estudo, e mais, “meu ato de conhecer altera e interfere no objeto a ser conhecido” (BAPTISTA, 2008, p. 81).

A intersubjetividade possibilita o entendimento de política como um constructo de pesquisa, e, portanto, por uma estrutura normativa construída pelo pesquisador.

A dimensão da **complexidade** pode ser considerada a base do pensamento sistêmico e pressupõe uma realidade que não pode ser apreendida de forma linear, desafiando o pesquisador a captar as lógicas complexas que unem noções antagônicas que constituem os processos organizados da vida. Segundo Edgar Morin, a complexidade pressupõe três princípios fundamentais: o dialógico, o recursivo e o hologramático.

O princípio dialógico, ao propor o diálogo com conceitos tradicionalmente antagônicos, destaca as possíveis relações entre os mesmos, caracterizando a chamada transdisciplinaridade. Para Morin (2000), o pensamento complexo negocia com a incerteza, conjugando associações, que ao mesmo tempo são complementares, concorrentes e antagônicas. Neste sentido “ordem e desordem coexistem, confundem-se, contradizem-se, exigem-se”, mostrando no acaso que a ordem é relativa e a desordem é incerta.

O princípio recursivo traz a noção da circularidade espiral ascendente no processo de conhecimento, rompendo com a lógica linear de causa e efeito. Neste círculo recursivo, os produtos e os efeitos são eles próprios causadores e produtores daquilo que os produz. Neste caso, a abordagem do Ciclo de Políticas utilizada nesta pesquisa, que será aprofundada posteriormente, apresenta em sua essência uma configuração dinâmica e complexa, contrapondo-se aos modelos analíticos que consideram o binarismo na política com base na lógica da elaboração-implementação e a da linearidade do processo político.

O princípio hologramático anuncia que não se pode conhecer o todo sem conhecer as partes, mas também não se podem compreender as partes desconstituídas do todo. Isto quer dizer, que o cientista deve articular em sua explicação a relação entre o todo e partes. Aplicado à análise de uma política torna-se imprescindível, portanto, considerar a articulação entre macro e microcontextos, ou seja, as influências nacionais e internacionais e sua relação em um contexto local (redes de ensino, escolas, salas de aula, etc.).

A instabilidade, a imprevisibilidade e a incontrolabilidade da ação pública são interpretadas nas palavras a seguir do autor Stephen Ball (2009): “assim como um míssil, uma política tem sempre um grau de incerteza”. Segue o autor:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (BALL, 2009, p. 307).

Neste sentido, Klaus Frey (1998), salienta a importância ter-se em conta o caráter dinâmico ou a “complexidade temporal” dos processos político-administrativos devido ao fato de que as redes e as arenas das políticas setoriais podem sofrer modificações no decorrer dos processos de elaboração e implementação das políticas.

Por fim, a compreensão do conceito de sistemas torna-se fundamental neste estudo. Destaco a afirmação de Mario Bunge (2009): Todos os objetos são sistemas ou componentes de sistemas. Neste sentido, o que diferencia um sistema de um mero agregado de partes é uma estrutura, isto é, um conjunto de relações entre componentes do sistema ou de operações sobre os mesmos.

Neste caso, a palavra estrutura é compreendida na acepção de Maturana: “entende-se por *estrutura* os componentes e as relações que concretamente constituem uma determinada unidade e realizam sua organização” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 87).

A plasticidade do processo de conhecer, neste movimento que vai incorporando as transformações do meio e assumindo uma nova reconfiguração, pode ser entendida pelo conceito de acoplamento estrutural. Este conceito diz respeito à dinâmica da estrutura dos sistemas em sua capacidade autopoietica, isto é, a capacidade do organismo de se criar, tornando seu produto sua própria organização.

O conceito de acoplamento estrutural é compreendido nesta pesquisa para pensar a processualidade e a reciprocidade que existem em fenômenos grupais, neste caso, na configuração de uma política local. O pensamento sistêmico apresenta contribuições neste sentido, nas possibilidades de identificação desta configuração, nas relações entre os sujeitos em meio a embates, conflitos, estudos, consensos e acordos, organizando um modo de compreender em um contexto local a política em estudo.

O enfoque sistêmico concebe a ideia de que as fronteiras e os sistemas são dinâmicos e resultam das distinções do observador. Neste aspecto, as relações é que dão coesão ao sistema, não sendo possível descrever o sistema considerando apenas características específicas, pois é o contexto que determinará o significado.

Enfim, podemos considerar que as dimensões epistemológicas do pensamento sistêmico apresentam importantes contribuições no estudo de uma política devido a sua natureza instável, complexa e subjetiva. Entretanto, faz-se necessário uma abordagem analítica capaz de teorizá-la e compreendê-la considerando a dinâmica de sua constituição.

2.3 ANÁLISE DE POLÍTICAS EM DEBATE: LIMITES E POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O estudo sobre políticas públicas vem ganhando relevância na atualidade, sendo objeto de inúmeras pesquisas, com variados desenhos metodológicos e perspectivas analíticas. Apesar desse cenário promissor, Ball e Mainardes consideram que há ainda a necessidade de se empregar referenciais analíticos mais consistentes, bem como de ampliar a interlocução com a literatura internacional, bastante vasta e com uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas (BALL; MAINARDES, 2011, p. 11).

As contribuições multidisciplinares advindas principalmente da antropologia, sociologia e das ciências políticas possibilitaram o rompimento com modelos mais estandardizados que resultavam em uma análise linear das políticas: colocação na agenda, formulação, implementação, avaliação, reformulação. Contudo, estes novos percursos teóricos e metodológicos vêm sendo alvo de debates tendo em vista as tensões, fragilidades e contradições ainda presentes neste campo de estudos.

Partindo do pensamento de Stephen Ball (2009):

[...] eu tendo a me interessar pela maneira como as teorias se relacionam, ao invés do que pelas coisas que as separam. Podemos contar diferentes histórias teóricas, podemos contar histórias sobre quão diferentes as pessoas são, mas você também pode contar histórias de como elas podem estar dizendo coisas semelhantes ou relacionadas (BALL, 2009, p. 314).

Sendo assim, o entrelaçamento da abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL, 1992) com o Pensamento Sistêmico que orientam o percurso desta viagem investigativa emergem da necessidade de referenciais teóricos e analíticos que possibilitem a compreensão de fenômenos complexos em seu movimento constitutivo, tal como se apresenta o objeto da presente investigação.

Apesar de a literatura sobre análises de políticas apresentarem inúmeras abordagens teórico-metodológicas, os autores Bell e Stevenson (2005) apud Mainardes; Ferreira; Tello (2011, p. 150) destacam que as pesquisas neste campo tendem a tomar uma das três formas: a) o desenvolvimento de modelos analíticos através dos quais as políticas podem ser analisadas e interpretadas; b) a análise de um conjunto de questões relacionadas às políticas; c) a análise crítica de políticas específicas.

O sentido do termo “crítico” é apresentado com base no autor Stephen Ball no qual busca em suas pesquisas a compreensão da essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo aprofundado, ou seja, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação e buscando considerá-la em sua totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto econômico, político e social, e as suas relações com a justiça social (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Alguns riscos são apontados neste campo de estudo, como destaca Ball (2011). O empirismo descritivo, interpretações sentimentalistas e o isolacionismo da arena geral da política social vêm predominando nas pesquisas na área, expondo fragilidades e ambivalências nas pesquisas educacionais.

Ball salienta o papel da teoria pós-estruturalista no entendimento da fluidez das relações de poder e da ação dos sujeitos na formação do discurso das políticas. Para o autor, a análise de política deve considerar que na maioria das vezes a criação das mesmas acaba por ser um processo de bricolagem um constante processo de empréstimo e cópias de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas e adoção de tendências e modas.

Neste sentido, Ball (2009) acrescenta:

As políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2009, p. 102).

Em resumo, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de influências e interdependências que resultam de combinações de lógicas globais, distantes e locais.

Para Ball (2011) as condições, recursos, histórias e compromissos locais são diferentes e por isso, a realização da política irá diferir.

As políticas, particularmente, as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem levar em conta as variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Devido a isto, o autor salienta a importância da análise dos aspectos locais, na busca de identificar características particulares, especificidades e arenas competitivas significativas na realização das políticas. Por outro lado, o autor adverte, ainda que muito bem-vindas, na análise do microcontexto corre-se o risco de deslocar escolas, salas de aula, por exemplo, de seu ambiente físico e cultural, tornando-as iguais às outras (BALL, 2011, p. 37).

As tensões entre o macro e microcontexto nas pesquisas educacionais são discutidas por Sally Power (2011). Segundo a autora, a riqueza do detalhe pode nos levar a uma situação no qual “desmontamos todas as partes de uma engrenagem, sem sermos capazes de explicar como elas funcionam ou para que servem” (p. 56).

Na perspectiva macro, considerada nas abordagens estadocêntricas (centrada no Estado), as teorizações sobre política educacional representam a tentativa de aderir a uma compreensão marxista das relações sociais (Estado e sua relação com o capital) reconhecendo a complexidade dos processos sociais. Defensores das teorias centradas no Estado ponderam que estas são mais adequadas e capazes de proverem explicações sobre a textura e a direção das mudanças educacionais.

Críticos desta teoria argumentam que a função do Estado não pode ser reduzida a aspectos ligados à economia. Neste debate, os pós-estruturalistas sugerem que a mera divisão entre macro e microcontexto é difícil de ser sustentada, assim como, “a supremacia moral e teórica que coloca os referenciais macroanalíticos (estadocêntricos) acima das microinvestigações são igualmente suspeitas” (POWER, 2011, p. 73).

Segundo Mainardes (2006), o autor Stephen Ball reconhece a importância da análise do Estado e considera incluída em sua abordagem (ciclo de políticas), contudo, pondera que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal.

Apesar deste debate, o que se observa nas pesquisas de políticas educacionais na atualidade é um redirecionamento em seus aspectos metodológicos para a análise da micropolítica.

A autora Ângela Martins (2011) destaca:

Teóricos e pesquisadores da área vêm, gradativamente, apontando a relevância de se adentrar nos sistemas, redes de ensino e, sobretudo, nas escolas _ ouvindo seus professores e observando suas práticas _ como perspectiva metodológica que possibilita verificar de que forma suas interações e os intervenientes do trabalho cotidiano afetam a implementação dos programas de governo (MARTINS, 2011, p. 380).

Entre as pesquisas de análises de políticas educacionais vêm prevalecendo estudos de natureza qualitativa, segundo Martins (2011), com destaque a análise de diretrizes legais e programas oficiais, ao mesmo tempo em que utilizam estudo de caso, através de observações (participantes ou não), estudos etnográficos, pesquisa-ação e pesquisa intervenção.

Martins (2011, p. 388) sugere que as redes de escolas estão sujeitas a três movimentos: aos fatores políticos e econômicos; à racionalidade burocrática apoiada no conjunto normativo; o cotidiano do trabalho na escola permeado por regras informais. Embora não considere este tripé como uma fórmula mágica na constituição de percursos investigativos, a autora destaca a importância do mesmo em possibilitar desenhos metodológicos mais flexíveis voltados a compreender o que ocorre no cotidiano das redes de ensino e escolas.

Sally Power argumenta que as teorizações sobre políticas fundamentadas em concepções centradas no estado oferecem pouca ajuda na compreensão do que ocorre nas escolas. Assim, sugere o abandono dos modelos de análise *top-down*⁶ (centrada no estado e na sua relação com o capital) em direção à opinião/visão/percepção e/ou significados atribuídos por atores alocados em espaços educacionais e responsáveis pela operacionalização de diretrizes legais e

⁶ Top Down (“de cima para baixo”) refere-se à forma como as políticas podem ser implementadas ou analisadas.

programas oficiais (microanálise). Por outro lado, salienta os desafios que estão postos aos pesquisadores na atualidade devido à dinamicidade, a velocidade e a complexidade com que as políticas surgem e desaparecem, dificultando e até impedindo estudos de longo prazo. O autor Stephen Ball, em sua formulação da abordagem do ciclo de políticas, apresenta uma ligação entre estas duas posições (Estado e processos micropolíticos ou macro e micro análises) apresentando um referencial teórico que incorpora ambas as dimensões.

2.3.1 O Ciclo de Políticas

O Ciclo de Políticas é umas das abordagens de análise de política que vem ganhando destaque no país, tendo em vista a presença de uma estrutura conceitual para a análise da trajetória de políticas através de contextos (arenas) desde o processo das disputas e influências no processo de sua formulação às interpretações e complexidades do contexto da prática. Contribui ainda, na reflexão sobre resultados e impactos das políticas e nas estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas mesmas.

Esta abordagem proposta pelos pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold constituiu-se primeiramente por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Para Stephen Ball (2009) o Ciclo de Políticas é um método que não diz respeito à explicação das políticas, e sim, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas.

Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação (enactment)* (BALL, 2009, p. 307).

Neste caso, o sentido proposto pelo autor para a palavra “atuação” é de interpretação, dramatização, comparando o texto político com o de uma peça teatral, que só ganha vida na interpretação/atuação do ator, que empresta seus sentidos e sua criatividade.

Mainardes (2006) também enfatiza a natureza complexa e controversa da política educacional, destacando que na análise de políticas educacionais há a necessidade que o pesquisador examine os processos micro e macro políticos, desde a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local quanto às diretrizes e os atores do sistema mais amplo.

Para o referido autor, os contextos do Ciclo de Políticas estão inter-relacionados, não tendo uma dimensão temporal ou sequencial, ou seja, não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresentam arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006, p. 50).

O contexto de influências representa o território onde há uma tentativa de homogeneizar os conceitos em meio a disputas de poder. É uma arena complexa, onde as políticas são iniciadas e onde os discursos são construídos. Nele, os atores, governos, partidos, grupos organizados, comunidades, instituições, entre outros envolvidos na propagação de ideias lutam pela hegemonia. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

Neste contexto encontram-se influências de políticas internacionais, indicando a circulação de ideias globais e das interferências das agências de financiamento _ Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI), etc.

A passagem do contexto de influência para o da produção do texto é marcada pelos embates, negociações e acordos de grupos que competem para controlar as representações da política. Os textos políticos representam a política na forma de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são necessariamente coerentes e claros, sendo por vezes, contraditórios.

Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 52).

O Contexto da Prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político, tendo em vista a emergência de contextos imbricados em outros contextos. Ou seja, pode haver um contexto de influência, um contexto de produção de texto (escrito ou não) em um contexto da prática (MAINARDES, 2006). É o lugar onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Ball indica que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no Contexto da Prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

O contexto da prática exige a análise de como a política é interpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências e subterfúgios, que envolvem este processo.

Mainardes (2006, p. 60) sugere que o pesquisador deve estar atento aos indícios da atividade micropolítica, por ele identificada através da observação dos conflitos, dos envolvidos nas negociações durante o processo decisório, os pontos de tensão e as restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, assim como por meio da identificação de estratégias empregadas nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas.

A implicação dos sujeitos no processo de interpretação das políticas parte do pressuposto de que não há neutralidade neste processo, pois os leitores as interpretam com bases em suas histórias, experiências, concepções, valores e intenções. Devemos, portanto, considerar que nas políticas educacionais, os professores não são atores ingênuos, mas sujeitos ativos no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, “o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

De acordo com Ball (2009):

O ciclo de políticas nos permite refletir sobre políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. Isto porque os contextos estão imbricados uns nos outros, de forma que no contexto da prática, onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos, pode ainda estar sujeita a influências. As disputas continuam presentes e sujeitas às interpretações de interpretações e assim, novos textos podem ser produzidos para dar sentido às práticas (BALL, 2009, p. 307).

Após a primeira apresentação da abordagem do Ciclo de Políticas, Ball acrescentou dois novos contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto de efeitos está relacionado aos impactos da política (justiça, igualdade e liberdade); o contexto das estratégias políticas, por sua vez, refere-se à criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política.

Para os autores Ball e Bowe, as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas. Grandes desafios estão postos aos pesquisadores que visam à análise de políticas e que buscam compreendê-la como um fenômeno complexo, considerando-a como um constructo social, muitas vezes ainda nem descrito em um texto, mas já presente na ação e nas disputas entre os atores implicados na mesma.

Salienta-se ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política.

Sendo assim, na construção deste percurso investigativo, utilizo como referenciais teóricos o Ciclo de Políticas e o Pensamento Sistêmico, na busca de compreender como uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), vem se configurando em um contexto local (sistema municipal de ensino) com ênfase na interpretação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais (contexto da prática).

3 CONTEXTO HISTÓRICO

A bagagem teórica apresentada até o presente momento constitui-se na base conceitual utilizada para a análise dos dados da pesquisa. Contudo, faz-se necessário aprofundar conhecimentos relativos ao objeto de estudos.

Neste capítulo apresento as trilhas históricas que construíram o quadro normativo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, sintetizada na sigla PNEE-PEI, principalmente no que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao discutir em uma perspectiva histórica, apresento as relações e influências que permearam este caminho da década de 70 até o contexto histórico atual brasileiro (contexto macro).

3.1 O EDUCACIONAL NO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

A história da educação especial no Brasil nos mostra que durante décadas o atendimento às pessoas com deficiências baseava-se em um modelo clínico-terapêutico em instituições especializadas e, posteriormente, em escolas e classes especiais.

A expressão atendimento especializado presente nos documentos legais e na literatura relativa à educação especial referia-se na maioria das vezes à área da saúde e assistência. A referência ao âmbito educacional para o atendimento especializado é encontrada em um documento oficial de 1978. Segundo Kassar (2011, p. 5) a Portaria Interministerial N° 186/78, publicada em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS) tinha por objetivo o planejamento e a implementação de programas de atendimento a “excepcionais” apoiados pelos dois ministérios para “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza *médico-psicossocial e educacional* para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1°).

Este documento estabelecia uma meta mínima a ser atingida pelos alunos em uma perspectiva de reabilitação clínica e de um comportamento aceitável socialmente.

Parágrafo único - Define-se como meta mínima de reabilitação a capacidade de atingir independência parcial ou total para o exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos da educação especial, de que resulte nível aceitável de recuperação ou de integração social (BRASIL, 1978, cap. I, art. 2º).

Ainda que faça referência à educação, a forma de atendimento não considerava os conhecimentos historicamente construídos, ficando a educação especial relegada aos aspectos de vida autônoma, comportamentos e atitudes consideradas essenciais à vida em sociedade a época.

A Portaria Nº 186/78 possibilitava a compreensão do atendimento vinculado à perspectiva clínica e/ou educacional, dependendo do diagnóstico do aluno. Ou seja, o diagnóstico era acompanhado de um prognóstico que qualificava o aluno para receber ou não o atendimento educacional.

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feito com base em diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação **terapêutica e/ou educacional** (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º, grifo meus).

O entendimento da expressão *atendimento especializado*, neste contexto histórico, poderia referir-se tanto à prestação dos serviços de reabilitação quanto à educação. De qualquer forma, o caráter era substitutivo em relação ao *sistema geral*.

Segundo Mazzotta (2001) e Jannuzzi (2006), no âmbito governamental é criada em 1986 a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial (SESPE) que publica um documento definindo a educação especial fazendo referência ao atendimento educacional especializado.

[...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de **atendimento educacional especializado** o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986, art. 1º, grifos meus).

Kassar (2011) salienta que na década de 80, o atendimento educacional especializado constituía-se de várias formas: a classe comum (com apoio pedagógico especializado), classe comum com apoio de sala de recursos, classe comum com apoio de professor itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa (BRASIL, 1986, art. 7º). O mesmo documento faz referência que o atendimento educacional especializado era organizado de forma integrada a ações médicas, psicossociais e assistenciais “visando um atendimento global e diferenciado” (BRASIL, 1986, art. 8º).

A Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, por apresentar um rol de direitos sociais negados durante o regime militar no país, apresentou como marca o princípio de igualdade de direitos. Quanto à educação, considera o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, como um direito público subjetivo, ministrado em igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No Art. 208, é esclarecido que este direito pressupõe um dever do Estado na garantia dos mesmos.

Na Constituição Federal (1988), o público-alvo da educação especial é representado pelos “portadores de deficiência”, nomenclatura usual da época. A este público, deveria ser oferecido o **atendimento educacional especializado**, preferencialmente na rede regular de ensino.

A palavra “preferencialmente” refere-se ao atendimento educacional especializado. Contudo, o entendimento sobre a natureza deste serviço neste período possibilitava a interpretação de que para alguns a educação poderia ocorrer em espaços substitutivos.

A década de 90 foi marcada por movimentos mundiais que resultaram em documentos de grande influência no país: a Declaração Mundial sobre educação para Todos (UNESCO, Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais (UNESCO, Espanha, 1994).

No Brasil, em 1990 é sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Nº 8.069/90), reafirmando o disposto na Constituição Federal, a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional _LDBEB (Lei Nº 9.394/96).

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, orienta o processo de 'integração instrucional' condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (p. 19).

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (MEC, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 define no Artigo 58, "a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais". O avanço identificado neste documento está representado nas modificações nos sistemas de ensino entendidas como necessárias para o atendimento destes alunos: "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades" e a aceleração de estudos para que alunos superdotados possam concluir em menor tempo o programa escolar (Art.59).

Assim, a LDBEN de 1996 define, como responsabilidade do poder público, a efetivação da matrícula na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados. No entanto, manteve as formas de atendimento substitutivo em classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem integrados no ensino regular, em razão de condições específicas.

Conforme analisa Viegas (2005), ao mesmo tempo em que ocorria um avanço em relação à oferta de educação especial, no Art. 60 da LDBEN/96, a ênfase no apoio técnico e financeiro por parte da União na garantia dos direitos previstos constitucionalmente é destinada às instituições privadas sem fins lucrativos, "naturalizando-se o fato de que há um limite para com os deveres do Estado no atendimento às demandas específicas de alguns cidadãos, dependendo das condições apresentadas pelos mesmos" (p, 64).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) instituem no art. 2º que, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

A concepção presente ainda possibilita o caráter substitutivo da educação especial, embora a reconheça como uma modalidade da educação escolar:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure **recursos e serviços educacionais especiais**, organizados institucionalmente para **apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir** os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001, grifos meus).

A Resolução enfatiza, ainda, que os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares devem frequentar as classes comuns, devendo a escola prover “**serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos**, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (MEC/SEESP, 2001, Art. 8º - Grifos meus).

Contudo, o Art. 9º e 10 destacam que as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem, que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

O Programa Educação Inclusiva⁷: direito à diversidade, implementado em 2003, possibilitou a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Conforme destaca Brizolla (2007) sobre os desdobramentos desse programa, houve um aumento de oferta do atendimento

⁷ Programa do Ministério da Educação que desde 2003 vem capacitando gestores e educadores de redes estaduais e municipais para a inclusão escolar, através dos municípios pólo do programa.

educacional especializado pelos sistemas públicos e intensificação da presença de alunos com deficiência nos espaços do ensino comum. Destaca ainda como efeitos à instituição de núcleos de gestão de Educação Especial nos municípios pesquisados.

Em 2006, o MEC publica a obra: *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*, conceituando a sala de recursos multifuncional, o atendimento educacional especializado e o público alvo-alvo que receberia este serviço.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (MEC, 2006, p. 13).

A qualificação multifuncional do espaço físico é explicitada no trecho que segue:

[...] “se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares”. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (MEC, 2006, p. 14).

O público-alvo da educação especial da época que se beneficiavam deste serviço é exemplificado no texto, estando entre eles: alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Conforme orientação do MEC, uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, poderia atender, conforme cronograma e horários, diferentes tipologias. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngues.

O atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais é caracterizado na obra como uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se

como parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

Dentre as atividades curriculares específicas previstas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da LIBRAS, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. De acordo com a orientação do MEC, outras atividades poderiam ser disponibilizadas dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas.

A amplitude e complexidade do atendimento educacional especializado como especificado na obra em destaque é evidenciada no recorte que segue:

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (MEC, 2006, p. 15).

No período de 2005 a 2007 foram disponibilizadas pelo MEC através da Secretaria de Educação Especial cerca de 1250 salas de recursos multifuncionais no país.

3.2 O PDE E O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Em 2007 o governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) colocando à disposição dos estados, municípios e Distrito Federal instrumentos de avaliação e de implementação de políticas visando à melhoria da qualidade da educação. Este plano integra o PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) elaborado no segundo mandato do governo Lula (2007-2010).

Ancorado em uma visão sistêmica, o plano está organizado em três eixos: gestão, financiamento e avaliação. O PDE foi considerado um grande guarda-chuva, abrigando praticamente todos os programas do MEC (SAVIANI, 2007, p. 3).

A proposição do PDE teve o intuito de abarcar de forma articulada e sistêmica a política educacional brasileira, visando minimizar as desigualdades de oportunidades educacionais presentes no país, inclusive para as pessoas com deficiência (CORRÊA, 2011, p. 2).

Segundo Fernando Haddad (2008)⁸, a visão sistêmica parte do reconhecimento das conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização visando potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente (p. 7). O PDE numa perspectiva sistêmica busca “[...] dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo - local, regional ou nacional” (MEC, 2008, p. 8).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007⁹, constituído em um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes, consolidado em um plano de metas concretas e efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (MEC, 2008).

Farenzena (2011) considera o Plano de Metas como uma Política intergovernamental, envolvendo diferentes níveis de governo e uma conjugação de esforços da sociedade. O referido plano foi proposto pelo governo federal, que atua na promoção e implementação das ações, envolvendo da mesma maneira as redes estaduais e municipais de ensino, mediante a adesão dos respectivos poderes executivos.

São elementos constitutivos da Política PDE/Plano de Metas o reconhecimento da autonomia dos sistemas de ensino (Federal, estadual e municipal), orientados por um regime de colaboração, resguardado os papéis, responsabilidades e prioridades inerentes a cada nível governamental.

⁸ Fernando Haddad foi ministro da Educação entre julho de 2005 e janeiro de 2012, nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/>. Acessos em: Jun/2012.

⁹ Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Cabe salientar que as competências de cada nível de governo em relação ao setor educacional estão especificadas na Constituição Federal no Art. 211.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Os estados e municípios, ao aderirem ao *Plano de Metas*, firmam um compromisso devendo elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo o Art. 9º do Decreto Nº 6.094/2007, “o PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.” Em um primeiro momento, com apoio de uma equipe técnica do MEC é realizado um diagnóstico local, identificando-se as ações com vista à melhoria na qualidade do ensino. Este diagnóstico constitui-se em requisito para celebração do convênio, estando ainda em pauta o compromisso de realização da Prova Brasil, utilizado para composição do IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica) e utilizado como indicador na implementação e monitoramento das ações do programa.

De acordo com Mafassoli (2011):

Os estados e municípios que fizeram a adesão ao Plano e elaboraram o PAR (Plano de Ações Articuladas), um dos instrumentos da política macro “PDE/Plano de Metas”, estão recebendo assistência técnica e financeira da União, através de diferentes órgãos do MEC, incluindo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), especificamente ligada à execução do PAR. Atualmente, no Brasil, esta é a porta de acesso aos programas e ações federais da área de assistência voluntária aos estados e municípios (MAFASSOLI, 2011, p. 14).

Em outras palavras, o PAR é atualmente um requisito para que estados e municípios recebam da União assistência técnica e financeira voluntária na educação básica, priorizando-se redes de ensino e escolas com IDEB mais baixo e que estão comprometidas com o cumprimento de metas e com a consecução das ações do PAR.

Os estados e municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação devem seguir as 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e rendimento dos estudantes. Especificamente, em relação à educação especial a IX diretriz enfatiza: “Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;”.

Um dos programas integrados ao PDE e que vem recebendo grande destaque é o de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Embora já reconhecido como um dispositivo pedagógico essencial no processo inclusivo, foi a partir de 2008 que este espaço recebeu uma supervalorização. Dados divulgados no Portal do MEC mostram que de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total.

A responsabilidade na execução deste Programa é hoje da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), órgão que era responsável pelas políticas educacionais no Ministério da Educação voltadas para alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. A antiga Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP) foi extinta e suas ações foram incorporadas à SECADI em 2011, a qual passou a ser responsável também pelas ações e programas voltados à educação especial.

Desde então, o objetivo da SECADI é *contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais* (Portal MEC¹⁰).

¹⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acessos em: 21 maio 2012.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “*destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação*”, tendo por objetivos:

- a) Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- b) Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- c) Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- d) Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Este movimento que antecedeu a publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi intensificado após sua divulgação em 2008. A busca de um sistema educacional inclusivo passa a ser a grande meta governamental, evidenciada na ampliação dos Programas relacionados à educação especial, entre eles o de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, e no elevado número de documentos legais e orientadores que foram disseminados no país neste período. Como efeito deste movimento, pode-se destacar o número de matrículas da educação especial no ensino regular tendo superado ao número de matrículas exclusivas em instituições especializadas a partir de 2008, conforme identificado no gráfico a seguir.

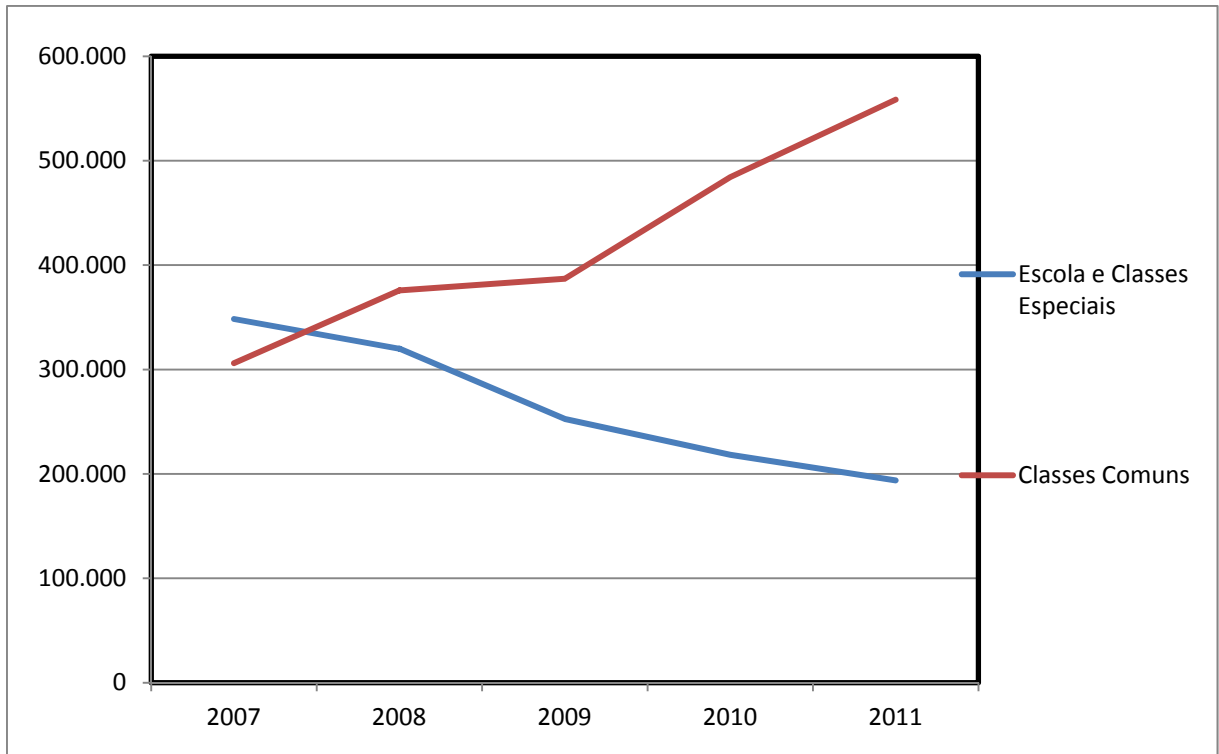


Gráfico 1 - Evolução das Matrículas em Classes e Escolas Especiais X Classe Comum
Fonte: INEP (2011)

Os efeitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são analisados como positivos em uma perspectiva quantitativa. Porém, a qualidade deste processo ainda requer cautela e maior aprofundamento no campo das pesquisas educacionais. A presente investigação contribui neste sentido, apresentando dados qualitativos discutidos em uma perspectiva crítica, visando o avanço do processo inclusivo.

3.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008) - PNEE-PEI

A educação inclusiva constituída como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. O novo paradigma que passa a orientar o sistema educacional brasileiro ganha força com a divulgação do texto da PNEE-PEI em 2008.

A escola inclusiva pressupõe uma busca pela colaboração e cooperação nas relações entre todos os atores do processo, uma aposta nas possibilidades e potencialidades de todos os alunos, a flexibilidade do currículo, o estabelecimento de uma nova forma de organização e de avaliação que possibilite uma estrutura física e humana que rompa com os padrões homogeneizantes da escola tradicional ainda arraigada a nossas práticas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) constitui um texto orientador que buscou através de uma sistematização, apresentar as principais diretrizes educacionais que fundamentam um sistema educacional inclusivo. A política resultou de intensos debates na sociedade entre os diversos atores afetados pela mesma, de forma que seu texto já era “feito” de uma ação política antes mesmo de ser divulgado.

O texto elaborado pelo grupo de trabalho instituído pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, representa a política de educação especial que passa a vigorar no país, tendo por objetivo a promoção do *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 respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:*

- *Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;*
- **Atendimento educacional especializado;**
- *Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;*
- *Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;*
- *Participação da família e da comunidade;*
- *Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e*
- *Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (PNEE-PEI, 2008). Grifos meus.*

O contexto de influências em que o texto político foi escrito é destacado na introdução do mesmo, referenciando documentos nacionais e internacionais que compuseram o cenário da época. A partir de então, outros documentos foram elaborados e divulgados. O Ministério da Educação (MEC) lançou em 2010 a publicação intitulada “*Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na*

Perspectiva da Educação Inclusiva”, contendo os principais documentos orientadores e normativos, a fim de subsidiar a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Entre os documentos descritos está o Decreto nº 6.949/2009, que ratificou a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) com status de Emenda Constitucional, visando à adoção do paradigma da educação inclusiva no país.

Outras referências enfatizadas pelo MEC na referida publicação são: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual conceitua a educação especial e define como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; o Decreto Nº. 6.571/2008 modificado pelo decreto Nº 7611/11, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e seu financiamento e a Resolução Nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Para ampliar o debate, acrescento a estes: as Resoluções do CNE Nº 04/2010 (que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) e a Nº 07/2010 (que *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos*); o fascículo A Escola Comum Inclusiva que integra a Coleção *A Educação Especial na Perspectiva Inclusão Escolar* - MEC/Universidade Federal do Ceará; a CONAE (Conferência Nacional de Educação) em 2010 e notas técnicas encaminhadas às redes de ensino.

Este conjunto de documentos e textos, normativos e orientadores, constitui o corpus documental usado nesta pesquisa na busca de compreender as configurações do Atendimento Educacional Especializado no contexto da macropolítica, conjugando o texto ao contexto da sua produção, destacando o quadro normativo que caracteriza a ação pública, assim como os pontos de tensões, contradições e conflitos presente na mesma.

3.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA PNEE-PEI

No contexto atual, a educação especial é entendida como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 10).

O sentido da transversalidade da educação especial está expresso na afirmação de que ela perpassa, sem substituir, os níveis, etapas e demais modalidades da educação básica. Ela deve integrar-se ao ensino comum “sem descaracterizar o que é próprio de cada um, estabelecendo um espaço de interseção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especificam” (ROPOLI, 2010, p. 18-19).

Destaca-se também que a perspectiva inclusiva da educação especial foi amplamente discutida durante a Conferência Nacional de Educação - CONAE/2010¹¹, que em seu Documento Final, deliberou que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular. Este documento referenda os princípios contidos no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 132-134).

¹¹ CONAE - Conferência Nacional de Educação realizada em 2010.

Em 2010, a Resolução Nº 04 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, incluindo a educação especial como parte integrante da educação regular e não mais como um sistema paralelo, enfatizando que ela deve estar prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Esta Resolução, ao trazer a palavra “deve” ao enfatizar a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, instituiu nos textos legais a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em matricular os alunos no ensino regular/comum e no atendimento educacional especializado, como segue:

§ 1º 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** a escolarização [...] (grifos meus).

O Decreto Nº 6571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e seu financiamento, define o Atendimento Educacional Especializado como: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

Este decreto definiu os objetivos pertinentes ao Atendimento Educacional Especializado, colocando neste serviço a responsabilidade da garantia da transversalidade das ações da educação especial entre outros objetivos, como descrito a seguir:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - **garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;**
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (Grifos meus)

Quanto ao lócus principal para a realização este atendimento é eleita a sala de recursos multifuncional, definida no Decreto Nº. 6.571/2008 como um “*ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos*” [...].

Este mesmo decreto modifica o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 9º. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14. (NR)

Incluem-se as instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos, que poderão oferecer o atendimento educacional especializado conforme as diretrizes da política, podendo estas, a partir do devido credenciamento e conveniamento, passarem a receber recursos advindos do FUNDEB para a oferta do serviço aos alunos regularmente matriculados na rede regular de ensino (Nota técnica SEESP/GAB/Nº 9/2010).

O Decreto Nº 6.571/08 foi revogado e seu texto substituído pelo Decreto Nº 7.611/2011¹² resultando em inúmeras polêmicas e manifestações em todo o país. Segundo explicações do Ministério da Educação na Nota Técnica Nº 62/2011¹³:

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009.

A Nota Técnica salienta ainda que todo o conteúdo do Decreto Nº 6.571/08 foi incorporado no Decreto Nº 7.611/2011 em relação ao cômputo duplo das matrículas para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, dos estudantes da educação regular pública que recebem atendimento educacional especializado.

As palavras classes especiais, escolas especiais ou especializadas estavam ausentes nos últimos documentos divulgados no país desde 2008, embora fosse de conhecimento público a continuidade da existência das mesmas. A influência

¹² DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

¹³ NOTA TÉCNICA Nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE de: 08 de dezembro de 2011. Assunto: Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.

das manifestações de instituições especializadas e escolas especiais em todo o país e a não extinção das classes especiais evidenciam um movimento de resistência, poder, influência e interesses que resultaram na manutenção das matrículas exclusivas nestes espaços para fins do cálculo do coeficiente de distribuição dos recursos do FUNDEB como já era previsto no texto do Decreto Nº 6.278/2007 que modificou o Art. 14 do Decreto Nº 6.253/2007, possibilitando o cômputo das matrículas das instituições conveniadas. Destaca-se que o Art. 14 deste decreto foi reeditado em 2011 sem alterações em sua essência, como comparado abaixo:

No Decreto Nº 6.278/2007 o Art. 14 do Decreto Nº 6.253 é redigido da seguinte maneira:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente.

...

§ 2º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas

No Decreto 7.611/11 o Art. 14 do Decreto Nº 6.253 passa a ter a seguinte redação:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

A fim de justificar a manutenção do financiamento público às instituições especializadas, a Nota técnica referida anteriormente esclarece:

O apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, referente ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destina-se, especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar.

Salienta-se que interpretações, contradições, palavras silenciadas, vozes ouvidas e caladas constituem o contexto complexo da produção dos textos políticos. A dinamicidade, a fragilidade e a velocidade com que os mesmos são elaborados, se modificam e até desaparecem tornam ainda mais complexo o seu estudo. Observa-se em relação à Educação Especial um tempo-espço marcado por um turbilhão de fatores de influências, estando entre os principais aqueles relacionados ao financiamento. Este tem movido inúmeros movimentos em defesa das classes, escolas e instituições especializadas. Não só no que se refere à oferta do Atendimento Educacional Especializado (complementar ou suplementar) por estas instituições, mas também, no atendimento substitutivo a alunos não matriculados no ensino regular.

Embora a Nota Técnica N° 62/11 esclareça que o financiamento das matrículas de alunos com atendimento substitutivo em classes, escolas ou instituições especializadas refere-se aos alunos que estariam fora da faixa de obrigatoriedade de escolarização, portanto, jovens e adultos, podemos nos questionar: Por que estes alunos não estão matriculados na modalidade da EJA (Educação de jovens e adultos)?

Visando superar o caráter substitutivo da educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) orienta que o Atendimento Educacional Especializado seja realizado no contraturno do ensino comum. Neste aspecto, o Parecer N° 13/2009 do Conselho Nacional de Educação enfatiza:

Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Conforme referenciais teóricos apresentados nesta dissertação, a multiplicidade de leitores dos textos políticos geram inúmeras possibilidades interpretativas, influenciadas por fatores e interesses diversos. Neste sentido, a Resolução N° 07/2010 (que *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos*) ao modificar sensivelmente os textos apresentados em outros documentos, substituindo a palavra “deverá” por “poderá”, possibilita

compreensões dúbias quanto ao tempo, local e o profissional responsável pelo atendimento.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado **poderá ser oferecido no contraturno**, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por **professores e profissionais com formação especializada**, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas. (Grifos meus)

A partir dos grifos acima podemos nos perguntar: Além de professores, que outros profissionais podem exercer o atendimento educacional especializado?

A Resolução Nº 4/2009 do CNE/CEB considera a ação exercida pelo profissional do AEE como exercício de docência enfatizando que para atuação no mesmo, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Considera ainda como atribuições deste professor:

Art. 13. São atribuições do **professor** do Atendimento Educacional Especializado:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar **serviços, recursos pedagógicos**, de acessibilidade e **estratégias** considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar **plano de Atendimento Educacional Especializado**, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o **tipo e o número de atendimentos** aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos **recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum** do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer **parcerias com as áreas intersetoriais** na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - **orientar professores e famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a **tecnologia assistiva** de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer **articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (grifos meus)

O trecho a seguir, retirado do fascículo *A Escola Comum Inclusiva*, a autora aborda esta questão:

As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum, **é atribuído o ensino das áreas do conhecimento** e, ao professor do atendimento educacional especializado, cabe **complementar/suplementar** a formação do aluno com **conhecimentos e recursos** específicos que eliminam as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (ROPOLI, 2010, p. 19). (Grifos meus)

Ainda sobre o trecho acima, podemos nos perguntar: Que conhecimentos são esses que se diferenciam dos desenvolvidos nas áreas de conhecimento/disciplinas escolares?

O fascículo discorre ainda sobre alguns eixos possíveis para a articulação entre o AEE e ensino comum, entre eles:

- a) Elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico;
- b) Estudo e a identificação do motivo do encaminhamento à Educação Especial;
- c) Discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
- d) Desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos;
- e) Formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar.

A Resolução N°4/2009 do CNE/CEB prevê ainda a realização do atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, onde a Educação Especial deve ser ofertada de forma complementar ou suplementar.

Esta rápida revisão da base legal e orientadora instituída a partir da Política Nacional em 2008 mostra o empenho do MEC em disseminar as suas diretrizes, oferecendo apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino. Observo, entretanto, que inúmeros desafios estão postos, tanto em relação à infraestrutura física e humana, quanto nas ações de natureza pedagógica que dão sustentação às diretrizes da atual política. Observa-se que, quando um município ou estado adere ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, assumem o compromisso com os objetivos do mesmo, devendo garantir o pleno funcionamento da sala de recursos cumprindo com a contrapartida de sua responsabilidade, disponibilizando espaço físico para a sala e professor para atuar no AEE.

3.5 DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DO TEXTO AO CONTEXTO DA PRÁTICA

Apesar dos esforços da União na implementação de ações e programas articulados à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e às demais políticas governamentais que visam à equidade e padrões mínimos de qualidade e garantia de acesso e permanência de todos na escola, inúmeros limites e fragilidades vem sendo apontados em relação ao MEC e às administrações locais da educação.

Em virtude das desigualdades presentes na sociedade brasileira, desafios específicos são postos para as políticas públicas de educação. Em um país em que as matrículas públicas de educação básica estão predominantemente concentradas em redes estaduais e municipais de ensino, o ordenamento constitucional- legal prescreve como dever da União a prestação de assistência financeira e técnica a essas redes, no exercício de função redistributiva que deveria visar à garantia de padrão mínimo de qualidade do ensino e equalização de oportunidades educacionais (FARENZENA, 2011).

Na avaliação de pesquisadores (FARENZENA; LUCE; PINTO; CRUZ), a trajetória mais recente da (re) distribuição dos gastos federais em educação básica representa uma evolução positiva no montante de recursos, nos critérios de repartição e inserção na coordenação federativa, mas ainda bastante aquém de efetivar os objetivos traçados para a função redistributiva da União. Como observa Pinto (2009), em análise do gasto federal em educação no período 2000-2007, as proporções desse gasto na educação superior e na educação básica mudaram, elevando-se o comprometimento dos recursos com a educação básica. Contudo, Cruz (2009) enfatiza que tais investimentos ainda estão muito distantes do oferecimento de garantias de efetivas de equidade e padrão de qualidade na educação.

Além da insuficiência de recursos, indefinições, atrasos na execução de programas por parte da União e fatores locais vêm sendo apontados como fragilidades nos processos de implementação de políticas públicas de educação no país. Entre os principais fatores estão: a falta de recursos humanos nas secretarias de educação que conheçam os programas e que sejam capazes de orientar os

sujeitos que irão colocar em prática a referida política (MAFASSIOLI, 2011); a constante troca de gestores; a falta de infraestrutura física nas escolas; entre outros (FAREZENNA, 2011).

Todos os programas e ações do governo federal em relação aos estados, municípios e Distrito Federal pressupõe um regime de colaboração que distribui responsabilidades a cada sistema de ensino. No que se refere ao Programa em destaque (Salas de recursos multifuncionais), o MEC assegura as seguintes ações sob suas responsabilidades:

- a) Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- b) Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- c) Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- d) Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- e) Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- f) Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- g) Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação;
- h) Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
- i) Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas (Programa Escola Acessível).

Os recursos, equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) são disponibilizados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

A tipologia da sala é definida com base nos dados do CENSO Escolar, atendendo preferencialmente com salas de tipo II escolas onde há presença de alunos cegos. Os itens que compõem as salas de tipo I são especificados a seguir.

Especificação dos itens da Sala Tipo I: Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequencia lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado - suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Quadro 1 - Composição das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I.

Fonte: SECADI (Portal MEC) 2012

Os dados disponibilizados no SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle) informam que foram disponibilizadas 37.801 salas de recursos multifuncionais entre 2005 e 2011, distribuídas conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Distribuição de Salas de Recursos Multifuncionais por ano e tipologia

ANO	TIPO II	TIPO I	TOTAL
	Nº DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	Nº DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	
2005	32	218	250
2006	0	376	376
2007	125	500	625
2008	100	4.200	4300
2009	500	14.500	15000
2010	90	3660	3750
2011	569	12.931	13500
	1416	36385	37801

Fonte: SIMEC/MEC /2012

O gráfico a seguir torna mais visível a evolução da totalidade de salas de recursos multifuncionais disponibilizadas até o presente momento no Brasil, desde a implementação do programa.

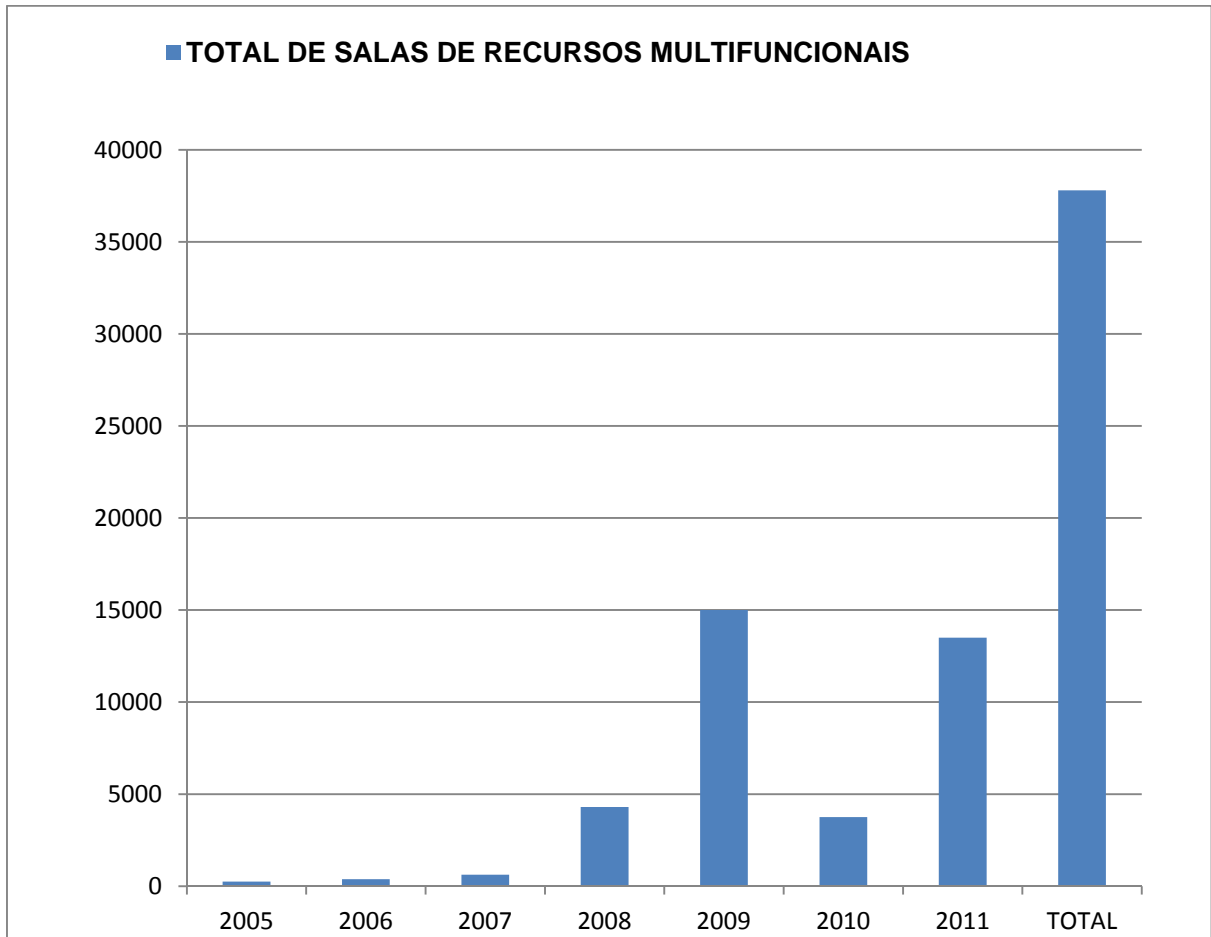


Gráfico 2 - Nº de Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizadas por ano

Fonte: SIMEC/MEC (2012)

O Gráfico 2 mostra que a partir de 2008 houve um grande investimento público no Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. No mesmo período, o número de matrículas em classes e escolas especiais foi superado pelas matrículas da educação especial em classes comuns. Apesar do impulso no processo inclusivo proporcionado pelo Programa, podemos nos questionar como este vem sendo significado nos contextos locais e quais os impactos para as redes de ensino. O acompanhamento processual, tanto pelo MEC quanto pelas pesquisas educacionais é de suma importância neste momento para que o Programa possa sofrer os ajustes necessários a sua efetivação.

O MEC realiza o monitoramento do Programa identificando se as salas de recursos multifuncionais estão mantendo seu efetivo funcionamento, com oferta do atendimento educacional especializado - AEE aos alunos público alvo da educação especial matriculados em classe comum de ensino regular, devidamente registrado no Censo Escolar/INEP.

O registro no Censo Escolar, de responsabilidade de cada unidade de ensino, assume importante papel tendo em vista que é com base nestes dados que o MEC faz o planejamento do Programa, bem como de novas ações a serem disponibilizadas às escolas com salas de recursos multifuncionais, em efetivo funcionamento, conforme informações disponibilizadas no Portal do MEC. Entre as ações estão:

- a) **Atualização:** novos itens às salas já implantadas, com matrícula de alunos público alvo da educação especial;
- b) **Conversão:** itens da sala Tipo II às salas de Tipo I implantadas, com matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum;
- c) **Apoio Complementar:** Programa Escola Acessível e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;
- d) **Visita Técnica:** verificação do funcionamento e dos itens da sala, realizada por técnico do MEC;
- e) **Informativos:** encaminhamento da Revista Inclusão e outras publicações pedagógicas do MEC.

Os gestores dos sistemas de ensino devem realizar o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo aos critérios do Programa. Para isto, a secretaria de educação deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional.

No ato de solicitação das salas, as secretarias de educação assumem o compromisso com os objetivos do Programa devendo realizar:

- a) Adesão e cadastro do gestor do Município (Prefeito), Estado ou Distrito Federal (Secretário de Educação);
- b) Indicação das escolas conforme os critérios do Programa;
- c) Confirmação de espaço físico para a sala;
- d) Confirmação de professor para atuar no AEE;

De acordo com o Manual de Implantação do Programa, após a confirmação da indicação da escola e da disponibilização das salas, é responsabilidade das secretarias de educação:

- a) Informar às escolas sobre sua indicação;
- b) Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;
- c) Orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no Projeto Político Pedagógico da escola;
- d) Acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos;
- e) Validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC;
- f) Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos;
- g) Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE;
- h) Assinar e retornar ao MEC o Contrato de Doação dos recursos.

Muitos estudos atuais colocam em evidência as redes municipais, sendo reconhecido que em muitos destes tem ocorrido um processo de sintonia com as diretrizes que orientam a implantação do programa. Contudo, a adesão é apenas o início do percurso para a institucionalização do serviço especializado (AEE_ Atendimento Educacional Especializado). Como analisa Baptista: Cabe aos municípios contratar os profissionais qualificados ou investir na formação do seu quadro, além do delineamento pedagógico que deverá inserir esse serviço nos projetos políticos-pedagógicos das escolas (BAPTISTA, 2011, p. 69).

A partir das considerações apontadas em relação à Política Nacional de Educação Especial, o estudo dos desdobramentos do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, no bojo da política macro (PDE/Plano de Metas), estando em foco o Atendimento Educacional especializado, é uma tarefa que merece investigação.

Há sem dúvidas espaços para que os sistemas de ensino possam se articular e interagir com relativa autonomia em relação ao contexto macropolítico, aproveitando-se das brechas, contradições, resistências, ausências e silenciamentos, buscando preenchê-los pela criatividade e ousadia para além do instituído pelas normas vigentes. Neste sentido, torna-se fundamental estudar os contextos locais, os espaços instituídos para a interpretação e criação de delineamento deste serviço (Atendimento Educacional Especializado). Espaços que

poderão reinventar a política em curso, e quem sabe, alterar a história da educação das pessoas com deficiência no país.

A nós pesquisadores cabe pesquisar a política em movimento, interpretar, abrir caminhos, problematizar as falsas certezas, instigar e divulgar a busca de alternativas, contribuir com a identificação dos pontos onde é possível avançar. Neste processo de interpretação busco, ainda, a reflexão a partir do conhecimento disponibilizado em outras produções acadêmicas que será apresentado a seguir.

4 OUTROS VIAJANTES

No planejamento de uma viagem é sempre interessante dialogar com outros viajantes, pessoas que já se aventuraram nas proximidades de onde queremos ir. Embora reconhecendo que cada experiência é única e subjetiva, as pistas deixadas nos dão indícios dos lugares já percorridos, nos oportunizando a liberdade de decidir: seguir em frente ou mudar a rota.

Neste embarque, outros viajantes se tornaram companheiros de jornada, auxiliando nas reflexões de campo e na elaboração do plano de viagem. Alguns destes serão destacados a seguir.

A partir de 2008, com a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entra em cena no debate acadêmico este novo paradigma educacional que passa a orientar a educação brasileira. Neste contexto, observa-se um direcionamento da ação pública para os serviços especializados, havendo grande investimento nas *Salas de Recursos Multifuncional*, destacada como espaço prioritário para o Atendimento Educacional Especializado.

Concomitante a este movimento observa-se no país a ampliação de programas de pós-graduação em educação nas universidades com linhas de pesquisas voltadas ao estudo da educação especial, além da promoção de cursos de especialização na área. Como consequência observa-se a emergência de pesquisas que discutem as diretrizes da atual Política e seus efeitos.

O protagonismo direcionado ao AEE e a complexidade atribuída a este serviço tem provocado inúmeros questionamentos traduzidos em objetos de pesquisa acadêmica. Desde então, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser um objeto de interesses de pesquisadores em todo o país.

Neste cenário as atenções estão voltadas às iniciativas locais, aos sujeitos contemplados pela política e aos atores que interpretam e a colocam em prática, principalmente gestores e professores que realizam o atendimento educacional especializado.

No Banco de Teses da CAPES¹⁴ constam 32 pesquisas de 2008 a 2010 entre teses e dissertações que enfocam o Atendimento Educacional Especializado. Este

¹⁴ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acessos em: jun. 2012.

número é superado no ano de 2011 quando 35 pesquisas sobre a temática foram concluídas.

Tabela 2 - Pesquisas sobre AEE concluídas entre 2008-2010

Enfoque Temático:	Nº Pesquisas Relacionadas
Surdez	2
Deficiência Intelectual	2
Visual	4
TDAH ¹⁵	1
Altas Habilidades	2
Transtornos Globais de Desenvolvimento	1
Educação de Jovens e Adultos	2
Educação Infantil	1
Política e Gestão	9
Formação Inicial ou Continuada	2
Outros temas	6
Total	32

Tabela 3 - Pesquisas sobre AEE concluídas em 2011

Enfoque Temático:	Nº Pesquisas Relacionadas
Surdez	5
Deficiência Intelectual	5
Visual	1
Comunicação Aumentativa e Alternativa	2
Altas Habilidades	2
Educação Infantil	3
Política e Gestão	7
Formação Inicial ou Continuada	2
Ensino Superior e Ed. profissional	2
Concepções/Representações sobre inclusão/incluídos	3
Outros (Educação Indígena, avaliação em larga escala, estado da arte, prática de ensino).	4
Total	35

Este panorama sintético mostra ao mesmo tempo a diversidade das pesquisas e os pontos de tensão presentes no debate atual. Apesar das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, as pesquisas apresentam em comum a busca por compreender como este serviço de natureza educacional vem se constituindo no contexto da prática, destacando as fragilidades e os vícios da

¹⁵ TDAH - Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade

política educacional brasileira relativa à educação especial e à inclusão escolar. Aspectos que poderão contribuir para o avanço do processo inclusivo.

Entre os pontos de tensão que emergem desta análise destaca-se a transversalidade da educação especial discutida em diversos trabalhos que analisam os serviços disponibilizados nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação básica e no ensino superior. Neste aspecto, destaca-se a emergência de pesquisas voltadas para os serviços destinados à educação infantil.

A PNEE-PEI apresentou avanços no atendimento aos alunos da educação infantil, refletindo no aumento das pesquisas nesta etapa da educação básica (BENINCASA; PEREIRA; KUHLEN; 2011). A dissertação de Benincasa, M. C. *Educação especial e Educação infantil: Uma análise de serviços de apoio no município de Porto Alegre* analisa a constituição do atendimento educacional especializado e seus possíveis efeitos para crianças da educação infantil matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, nomeados de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI).

A pesquisadora destaca a importância da articulação entre os campos da educação especial e da educação infantil na construção de propostas pedagógicas aos diferentes sujeitos envolvidos na busca da efetiva permanência do aluno com deficiência no ensino comum. Contudo, por este serviço ser disponibilizado dentro de escolas especiais, a pesquisa conclui que o local produz impacto no processo decisório quanto à inclusão do aluno na escola comum no ensino fundamental.

Neste sentido, a contradição entre a importância do início precoce dos serviços especializados e as marcas deixadas nos sujeitos que deles usufruíram tem significado para muitos a permanência nos espaços substitutivos à escolarização ainda presentes na realidade de muitos municípios brasileiros.

Outro tema complexo que se destaca no panorama nacional diz respeito a pesquisas sobre a inclusão de alunos surdos em turmas comuns, a forma organizativa do atendimento educacional especializado dirigido a este público, assim como, os serviços e profissionais disponibilizados pelas redes de ensino (SOARES; SILVEIRA; GONÇALVES; PAZINE; SÁ, 2011). As pesquisas relacionadas à temática apresentam diferentes movimentos que estão ocorrendo no país, possibilitando a reflexão sobre experiências educacionais que apontam avanços e fragilidades na política em curso. Esta temática, por se tratar de um assunto polêmico e que

mobiliza grupos organizados que defendem a proposta substitutiva de escolarização, é de suma importância para a qualificação do debate.

A pesquisa de Soares, C.H é destacada por apresentar um tripé polêmico: *Inclusão, Surdez e Ensino Médio* e por ter sido realizada no mesmo município que investigo. A pesquisa buscou ampliar as reflexões sobre a variabilidade de opções pedagógicas que podem ser disponibilizadas aos alunos surdos no ensino comum. Conforme avaliação do pesquisador mereceu destaque nesse processo de implantação, a variabilidade de espaços que combinavam a presença de alunos surdos e alunos ouvintes sendo atendidos por diferentes profissionais especialistas em educação de surdos, considerando que o Atendimento Educacional Especializado pode ser múltiplo e plural.

Sá (2011) ao discutir avanços e retrocessos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 em relação à escolarização de surdos salienta a importância da proposta bilíngue em que possibilita a LIBRAS como primeira língua para alunos surdos no contexto da escola inclusiva, contudo, considera como retrocesso o fechamento das escolas especiais para surdos e sua transformação em Centros de AEE, criticando a inclusão dos alunos surdos em várias escolas despreparadas para recebê-los no município de Manaus/AM.

Pazini (2011) ao analisar o Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez em uma escola regular do interior paulista verificou que a tarefa do AEE traduzia-se na mera repetição dos conteúdos que não foram entendidos em virtude da ausência de um tradutor/intérprete de LIBRAS na classe comum, o que descaracteriza a funcionalidade dessa sala, segundo entendimento da pesquisadora. Observo que a falta de recursos humanos qualificados para atender este público tem sido utilizado como argumento para a manutenção e defesa das escolas especiais para surdos no país.

Outra temática sensível neste debate diz respeito ao papel professor do atendimento educacional especializado nos processos de identificação dos sujeitos que podem ser encaminhados a este serviço. Este tema torna-se ainda mais complexo quando se trata de alunos com deficiência intelectual, haja vista o aspecto limítrofe entre deficiência e dificuldade de aprendizagem considerando-se o contexto e a relações que constituem o cenário da educação pública brasileira.

Bridi, Veltrone, Toledo, Silva e Moscardini analisam os processos de identificação e diagnóstico de alunos com deficiência mental/intelectual no contexto do atendimento educacional especializado. Bridi (2011) ao analisar este processo no município de Santa Maria/RS destaca que mesmo na avaliação realizada por profissionais da educação é possível identificar premissas oriundas do campo clínico sustentando a produção do diagnóstico da deficiência mental.

Em comum nestas pesquisas a relação com experiências locais (municipais/estaduais) evocando a pluralidade relativa ao atendimento educacional especializado e as singularidades locais quanto à oferta deste serviço, demonstrando o quanto as redes de ensino vêm sendo alvo de investigações que discorrem sobre as configurações do atendimento educacional especializado no contexto da prática.

Além destes, constam dezesseis trabalhos que discutem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com ênfase em programas de implantação de salas de recursos multifuncionais e na operacionalização do Atendimento Educacional Especializado em redes municipais e estaduais de ensino. Farei destaques a algumas destas pesquisas a seguir.

Santos (2011) pesquisa a política pública e a prática no atendimento educacional especializado na educação municipal de Manaus, refletindo sobre o atendimento educacional especializado na escola comum por meio de um estudo de caso. O estudo possibilitou a análise dos impactos no município e as práticas dos professores com alunos incluídos nas escolas da cidade de Manaus. Os resultados apresentados refletem sobre a existência de práticas pedagógicas inclusivas isoladas no interior das escolas, e por outro, a redução do Estado nos investimentos do setor educacional. Em outras palavras, o cotidiano escolar reflete professores, gestores e coordenadores desenvolvendo suas atribuições cotidianas, mas sem os recursos pedagógicos ou estruturais para concretizarem o compromisso do direito educacional inclusivo. Segundo os professores participantes desta pesquisa as normatizações estabelecidas nas políticas públicas para execução por parte do Estado estão longe de serem cumpridas.

Martins (2011) discute como a Superintendência Regional de Educação de Cariacica/ ES vem pensando a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A pesquisa aponta a importância da articulação do atendimento especializado em

salas de aula comuns, fazendo referência a maior autonomia das escolas no que se refere às orientações para dialogar com as tensões e necessidades locais. Ao final, destaca a necessidade de maior investimento na formação continuada dos profissionais de ensino comum e dos assessores proporcionando um olhar mais pedagógico e menos técnico sobre os espaços escolares.

Acosta (2011) analisando a política de inclusão de alunos na rede municipal de Canoas/RS durante a última década também salienta a necessidade de ampliação na oferta de formação continuada dos professores, investimento na infraestrutura física e humana para a e promoção do atendimento educacional especializado.

Neste sentido ainda, a dissertação de Chiesa (2009) ao analisar a implementação do Atendimento Educacional Especializado como política pública da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS reflete sobre as à complexidade do processo de inclusão, enfatizando as dificuldades em relação à identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos, a capacitação docente, o trabalho coletivo entre os professores do AEE e das equipes gestoras das escolas.

Em suma, na maioria dos estudos que discutem os processos de implantação das salas de recursos e dos serviços de Atendimento Educacional Especializado, refletem as fragilidades deste serviço (falta de infraestrutura física e humana, de formação, entre outros) sendo pouco enfatizadas as interpretações criativas que possibilitariam novas perspectivas e possibilidades a este serviço.

Outras questões sobre a temática demonstram que inúmeras interpretações e questionamentos estão sendo propostos em relação ao Atendimento Educacional Especializado, sinalizando brechas, limites, vigores, possibilidades e contradições que merecem destaques. Apresentarei alguns questionamentos que permearam o debate na atualidade e que, em certa medida, serão considerados na presente na pesquisa.

- a) Como o AEE se apresenta oficialmente e como está sendo significado nos espaços locais? Por que caminhos trilham?
- b) A palavra “Atendimento” não seria um termo do campo médico inadequado ao contexto escolar?
- c) Na prática a dimensão da multifuncionalidade refere-se à sala de recursos ou ao professor?

- d) Como dialogar com o ensino comum, considerando os tempos-espacos do AEE e da multiplicidade organizativa deste servico nas escolas?

Considerando que os textos normativos partem do pressuposto de que os alunos público-alvo da educação especial estão identificados *a priori*, mas, sabendo que na realidade a maioria dos alunos não tem um diagnóstico clínico, podemos nos perguntar:

- a) De que forma e por quem os alunos vêm sendo identificados como integrantes do público-alvo da política? É responsabilidade do professor do AEE esta identificação? Quais os riscos decorrentes deste processo?

Considerando que as diretrizes da educação especial na perspectiva inclusiva são de responsabilidades de todos, podemos nos perguntar, ainda:

- a) Como complementar ou suplementar um currículo considerando a problemática educacional como um todo, ou será a educação especial responsável por profundas mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro?
- b) Que conteúdos e procedimentos constituem o AEE e em que medida os mesmos se diferenciam do ensino comum?
- c) Há limites para as ações do ensino comum e da educação especial? Quais relações vêm definindo estes contornos?

Há evidências de que o AEE vem recebendo múltiplas definições, considerando as relações que o envolvem e neste jogo de tensões muitas questões surgem, mostrando que há espaço a ser pesquisado. Reflito sobre a complexidade da tarefa do Atendimento Educacional Especializado, posto como principal diretriz da política e, paradoxalmente, sendo simplificado em uma sigla, AEE, que não expressa o alcance da sua ação. Dessa forma, proponho uma reflexão sobre o risco da banalização do termo. Afinal, AEE: que atendimento é este?

5 PLANO DE VIAGEM

Após os estudos que compuseram a bagagem teórica, das aproximações com o campo de pesquisa, das conversações com outros viajantes que sinalizaram pistas importantes, apresento os caminhos metodológicos que orientaram esta viagem-pesquisa.

O objetivo central da presente investigação é a análise das configurações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS.

Como *lócus* da pesquisa foi considerado contexto da Rede Municipal de Educação de Gravataí/RS, com especial atenção dirigida à formação continuada dos professores do AEE.

Com a questão *_AEE: que “atendimento” é este? _* buscou-se compreender como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem se configurando em um contexto local, com ênfase nas diretrizes políticas que caracterizam o serviço e na interpretação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais.

Para tanto, busco a fundamentação teórica e metodológica no pensamento sistêmico (a partir das premissas da intersubjetividade, complexidade e instabilidade) e no Ciclo de Políticas, situando a análise no contexto da prática, conforme conceitos já mencionados.

Nesta perspectiva, a palavra configuração apresenta o sentido de uma busca por uma aproximação operada nas possibilidades concretas, num dado tempo, em direção ao objeto de estudo. Em um caminho explicativo onde não há possibilidade de fazer referência a algo “independente de”. Conforme Maturana (2001) enfatiza: “Nós não nos aproximamos da descrição de uma realidade em si, e sim configuramos realidades” (p. 53).

Para o autor, as explicações são experiências do observador que surgem quando ele opera em seu domínio de experiência, fazendo novas perguntas e gerando explicações de maneira incessante e recursiva em sua paixão do explicar (MATURANA, 2001, p. 111).

A abordagem tem natureza qualitativa e utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante e a análise documental.

Para Minayo (2008) a “observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo da pesquisa qualitativa”. A autora define a observação participante como:

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seu interlocutor no espaço social da pesquisa [...] com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica este contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2008, p. 70).

Neste sentido, cabe esclarecer que o meu papel nesta pesquisa estava além de uma pesquisadora que se integrava ao grupo para observá-lo. Eu era parte deste grupo de professores atuantes no AEE nesta rede municipal. Além disto, minha trajetória profissional na educação especial inclui a função de assessora do Núcleo de Educação Especial da SMED/Gravataí no período de 2008 a 2010, tendo participado ativamente do processo de implantação das primeiras salas de recursos multifuncionais na rede e da constituição do espaço de formação dos professores do AEE. Deslocamentos que representaram grandes desafios, mas que possibilitaram reflexões “desde dentro” do objeto de estudo.

Foram considerados como fontes de informações: registros em diário de campo; relatórios da mantenedora e demais documentos orientadores e normativos; textos informativos, apresentações em slides e registros escritos das produções dos grupos de trabalho durante a formação continuada, dados estatísticos complementares às informações e dados obtidos por meio de um questionário estruturado (Anexo E) sobre aspectos formativos e profissionais dos professores participantes da pesquisa.

Os questionários foram distribuídos aos professores e preenchidos no primeiro dia de formação, sendo sistematizados em um quadro sintético, resultando no maior conhecimento sobre os “atores” envolvidos no processo de configuração do AEE nesta rede de ensino. Entre os dados que foram sistematizados constam: forma de ingresso na rede e no AEE; carga horária de trabalho; experiências profissionais na área da educação especial (ensino regular, assessoria pedagógica, escola ou instituição especializada); formação inicial, especializações e capacitações (presenciais ou à distância).

A pesquisa desenvolveu-se no ano de 2011, tendo sido acompanhados 10 encontros de formação, totalizando 40 horas de participação registradas em diário de campo, conforme cronograma que consta no Anexo A. Em alguns momentos foram utilizadas, como recurso de apoio, gravações em áudio para posterior registro no diário de campo. Após cada evento, foi elaborado um texto composto por elementos descritivos e reflexivos, observando-se desde o tema do encontro, a dinâmica de trabalho, os mediadores, os materiais utilizados; aos conflitos, os debates, as situações atípicas ou não previstas.

Ao todo foram coletados: 22 questionários preenchidos; 14 planos de trabalho de salas de recursos; relatórios do Censo Escolar das 76 unidades de ensino; relatórios de trabalho de 29 salas de recursos que estavam em funcionamento; quatro planos de AEE de alunos apresentados como estudo de caso nas formações; plano de trabalho do Núcleo de Educação Especial da SMED (2010) e um trabalho de conclusão do curso de especialização em AEE da Universidade Federal do Ceará.

As informações coletadas na pesquisa de campo foram analisadas à luz do referencial teórico, observando a emergência de elementos que caracterizam as singularidades locais a cerca do objeto de estudo.

A abordagem do Ciclo de Políticas apresentou importantes contribuições na sistematização das informações, oferecendo uma metodologia para a análise do processo de constituição das configurações do Atendimento Educacional Especializado nesta rede de ensino.

O Contexto da Prática, considerado um microprocesso político, é caracterizado pela presença dos outros contextos inter-relacionados (Contexto de Influência e de Produção do Texto). Dessa forma, o processo de análise envolveu a busca de pistas relacionadas a cada contexto e suas relações com a macropolítica.

O contexto de influências, considerando os registros no diário de campo dos encontros de formação, os documentos e as relações que possibilitaram a formação dos discursos atribuídos à política em estudo.

Durante os encontros ocorreram produções de textos coletivos com o intuito de delinear as diretrizes de cunho operacional ao Atendimento Educacional Especializado para a rede, além de textos produzidos individualmente, caracterizando-se por interpretações traduzidas em práticas.

As ações que anunciam as configurações do Atendimento Educacional Especializado neste microcontexto são evidenciadas a partir das suas relações com o macrocontexto. As aproximações, distanciamentos e limites dão visibilidade às singularidades locais e às possibilidades de transformações da política.

Neste sentido a pesquisa torna-se relevante, pois ao adentrar em uma rede de ensino, anunciando o processo criativo de reinvenção da política na prática, possibilita a continuidade do debate e a construção de conhecimentos para o avanço da política em estudo.

Para a realização desta pesquisa foram encaminhados documentos à Secretaria Municipal de Educação de Gravataí (Anexo C), esclarecendo os objetivos e solicitando autorização, assim como houve o registro escrito de reconhecimento e autorização obtido junto aos professores participantes (Anexo D), na forma de um “termo de consentimento livre e esclarecido”.

6 A PROCURA DE UM MAPA

Gravataí é uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS com 255.762 habitantes¹⁶ com perfil industrial e Produto Interno Bruto (PIB) e renda *per capita* a níveis que o colocaram na quarta posição do *ranking* estadual em 2010.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH) de Gravataí é 0,811 segundo o Atlas Humano/PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) em 2000, sendo considerado de alto desenvolvimento humano (IDH maior que 0,8) segundo classificação da Organização das Nações Unidas (ONU).

A Rede Municipal de Ensino da cidade é a terceira maior do Estado, apresentando 76 unidades escolares: Uma escola de ensino médio, dez escolas de educação infantil, duas escolas especiais, quarenta e nove escolas fundamentais em áreas urbanas e quatorze escolas fundamentais em área rural.

De acordo com o Censo Escolar 2011, a rede municipal apresenta 26.204 alunos, sendo 866 do público-alvo da educação especial, distribuídos conforme tabela abaixo:

Tabela 4 - Matrículas da Educação Especial por Níveis, Etapas e Modalidade da Educação Básica

Nível Etapa Modalidade	Creche	Pré- Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	EJA Fund.	Total
Nº de Matrículas	4*	19*	617	168	2	56	866

*Inclui alunos de escolas de educação infantil conveniadas.

Fonte: INEP

Conforme divulgado no site do INEP, houve no país um aumento progressivo no processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas regulares como efeito da política de inclusão na educação básica, acompanhada da redução das matrículas nas escolas especiais.

¹⁶ Estimativa feita pelo IBGE (2010).

Acompanhando a evolução do país como um todo, o município teve um aumento de matrículas no ensino regular com a redução do número de alunos com matrícula exclusiva em escolas especiais conforme observado nos dados de uma das escolas especiais:

Tabela 5 - Número de Alunos

Ano	Nº de Matrículas na EMEC
2008	252
2009	157
2010	129
2011	80
2012	77

Fonte: SMED/NEE

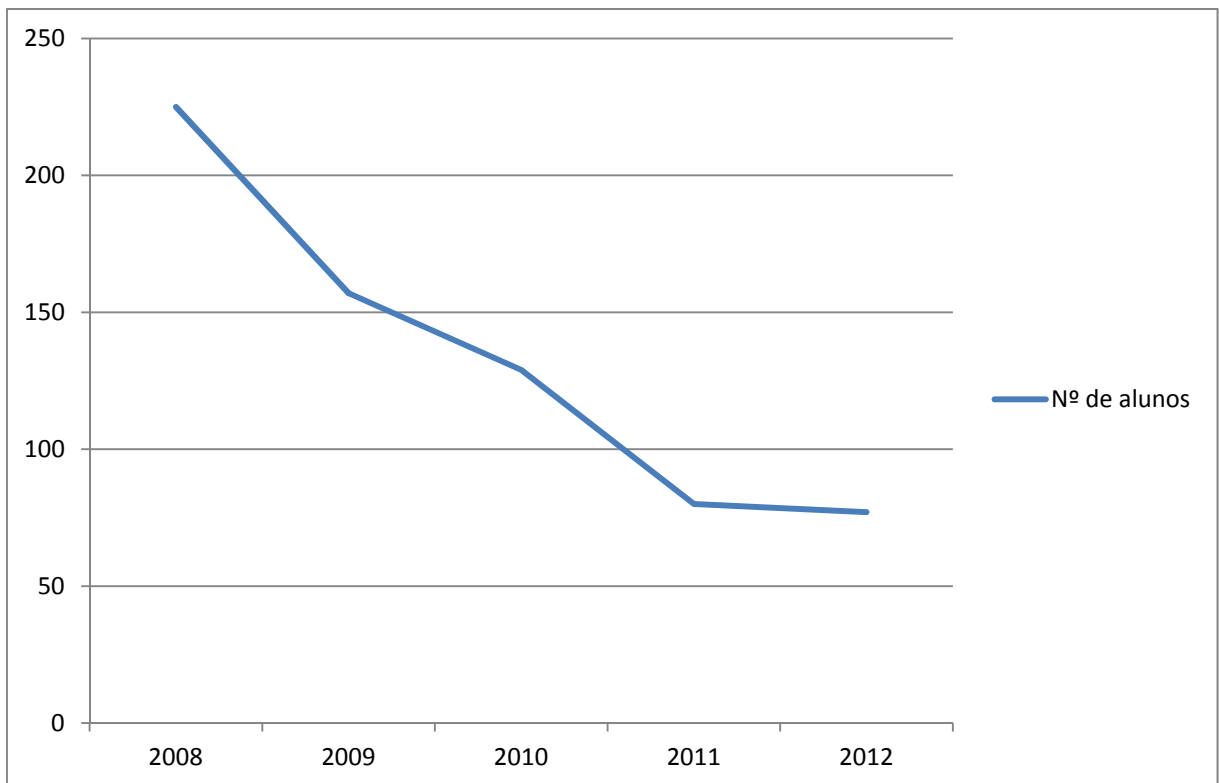


Gráfico 3 - Número de Alunos

Fonte: SMED/NEE

A redução de alunos na EMEC não representou em sua totalidade a migração dos alunos para o ensino regular. Outros fatores constam no diagnóstico do Núcleo de Educação Especial de 2010.

A redução do número de alunos na Escola Especial deve-se ao redimensionamento das ações da escola e redefinição da faixa etária para matrícula obrigatória na escola (dos 4 aos 17 anos) e não contabilização dos atendimentos clínicos, antes considerados como atendimento educacional (Plano de Trabalho do Núcleo de Educação Especial 2010).

Em 2010 houve um redimensionamento da atuação da EMEC e APAE, com a separação de espaços físicos e papéis de ambas as instituições, embora continuassem a ocupar um mesmo prédio. Nesta divisão a APAE passou a oferecer Serviços de estimulação precoce (de zero aos três anos 11 meses de idade), oficinas e atividades voltadas ao público de jovens e adultos fora da faixa etária de escolarização obrigatória. Poucos alunos foram incluídos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Escolas Regulares, não havendo evidências de inclusão de alunos no ensino fundamental regular.

Alguns profissionais da Escola Especial foram cedidos para a APAE, em troca a escola continuou utilizando o espaço físico da instituição. Salienta-se que o referido prédio foi doado pelo município à APAE antes da fundação da Escola Especial.

Na Escola Especial para surdos não houve alteração significativa do número de alunos nos últimos anos, onde são atendidos cerca de noventa alunos atualmente. Estes dados mostram que os efeitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva alterou o cenário municipal em relação às matrículas exclusivas na educação especial, apesar de não ter incidido sobre a educação de alunos caracterizados como surdos.

A forma de ingresso na rede municipal para alunos do público-alvo da educação especial também foi modificada. Antes de 2008 a avaliação era realizada pela equipe técnica da Escola Especial composta por professor especializado, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas. O processo era demorado, pois o aluno tinha que retornar várias vezes até receber o “veredicto”: escola regular ou especial. Para a maioria era realmente a sentença, pois jamais saíam daquele espaço. Esta “avaliação” passou a ser realizada pelos professores das salas de recursos multifuncionais, reduzindo consideravelmente o ingresso de alunos na escola especial.

O processo de implantação das salas de recursos multifuncionais tem avançado gradativamente. A primeira sala de recursos chegou ao município em

2007 após o envio de um projeto ao MEC em 2005. Colocada em um dos extremos geográficos da cidade, sua localização inviabilizou o acesso aos alunos que necessitavam deste atendimento.

Em 2008 o município foi contemplado com mais três salas multifuncionais e com recursos financeiros específicos para custos com formação continuada e materiais didáticos acessíveis, conforme projeto enviado ao MEC. Com este apoio financeiro, as salas de recursos foram equipadas com materiais e equipamentos e vários cursos foram oferecidos aos professores da rede municipal.

Além das quatro salas em funcionamento no período, o espaço chamado SAPE (Serviço de apoio pedagógico) na Escola Especial também foi beneficiado com materiais didático-pedagógicos adquiridos pela mantenedora. O SAPE tinha por objetivo o acompanhamento do aluno e da família durante o processo de inclusão em escola regular. Quando um aluno da escola especial era incluído em uma escola regular, durante dois anos a equipe do SAPE realizava o Atendimento Educacional Especializado, envolvendo diretamente o aluno e mantendo contato com a escola. Com a expansão das salas de recursos multifuncionais no município ocorreu um redimensionamento deste espaço pedagógico e a redução do número de alunos atendidos.

Em 2008, Gravataí faz a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, elabora o PAR (Plano de Ações Articuladas) a partir de um diagnóstico local. Dessa forma, é contemplado no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncional do MEC, instituído no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), sendo contemplado com mais salas de recursos multifuncionais nos anos seguintes.

Entre as ações iniciais realizadas pela assessoria da educação especial da SMED foi consultar os diretores de todas as escolas apontadas para verificar a viabilidade da instalação de uma sala de recursos na escola. Alguns diretores responderam positivamente, mas a maioria não tinha espaço físico para alocar a sala de recursos. Foram realizadas visitas técnicas para verificar a infraestrutura, sendo que em alguns casos foi necessário um processo de convencimento e negociação quanto a divisões, mudanças de salas, reformas e adaptações físicas necessárias.

Entre os locais adaptados para acomodar as salas de recursos constam: banheiros, bibliotecas, refeitórios, salas do serviço de orientação ou supervisão

escolar, laboratórios de informática, despensas, laboratórios de aprendizagem, entre outros. Apesar das reformas e adaptações, algumas salas foram instaladas em locais inapropriados, pequenos ou compartilhadas a outros espaços da escola.

Ainda em 2008 foi realizado um concurso público para prover cargos de professores da educação especial, mas todos os professores aprovados foram encaminhados para as escolas especiais, pois não havia o entendimento por parte da gestão municipal que a função inerente ao Atendimento Educacional Especializado configurava-se como exercício de docência para fins de cumprimento de estágio probatório, conforme interpretação dos gestores. Ainda neste sentido, os limites de lei municipal ao não prever os cargos específicos para Professor do Atendimento Educacional Especializado, Intérpretes de LIBRAS, Professor Bilíngue (Português-LIBRAS), entre outros, limitaram as possibilidades de contratação e realização de concursos para provimentos dos cargos.

Até o final de 2010 havia quinze salas em funcionamento de um total de quarenta previstas para 2011. Em março de 2011 havia vinte e sete salas em funcionamento. As demais aguardavam contratação de professores em caráter emergencial. Ao final de 2011 constavam registros de atendimentos no Censo Escolar em 29 salas de recursos multifuncionais.

Conforme dados do MEC, Gravataí foi contemplada no total com 51 salas de recursos multifuncionais desde o início do Programa, conforme tabela a seguir. Salienta-se que os dados da tabela referem-se ao ano em que as salas foram disponibilizadas pelo MEC e não ao ano de sua implantação na rede municipal.

Tabela 6 - Nº de Salas de Recursos Disponibilizadas pelo MEC por ano e tipologia Rede Municipal de Ensino de Gravataí

Ano	Tipo II - Com recursos adicionais para alunos cegos	Tipo I - Múltiplas Deficiências	Total
	Sala(s) de Recursos Multifuncionais	Sala(s) de Recursos Multifuncionais	Sala(s) de Recursos Multifuncionais
2005		1	1
2006	-	-	0
2007	1	2	3
2008	-	10	10
2009	2	24	26
2010	1	3	4
2011	-	7	7
Total Geral	4	47	51

Fonte: SECADI/MEC

Observaram-se diferentes movimentos neste processo de implantação: enquanto alguns espaços funcionavam mesmo não tendo as condições físicas e equipamentos propícios, outras, mesmo com todos os recursos previstos, aguardavam os professores para o atendimento. Em muitas escolas o atendimento era realizado em apenas um turno devido à falta de profissionais. A fragilidade da contrapartida municipal é uma das primeiras evidências das dificuldades encontradas em âmbito local relacionada ao Programa Governamental em pauta.

Como destaque positivo neste processo de implantação do programa está o espaço da formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado visando à troca de experiências, construção de alternativas, estudos e pesquisas.

As dificuldades no processo de implantação das salas de recursos, como a falta de acessibilidade, excesso de alunos atendidos, falta de transporte para os alunos das regiões mais afastadas, entre outras, fizeram parte das discussões nos encontros organizados pela mantenedora. Além de apontar as dificuldades, este grupo visava à construção das diretrizes para a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal. Este contexto será explorado nas análises que seguem.

7 NO DESEMBARQUE

Iniciei esta viagem investigativa apresentando a bagagem teórica que levei nesta jornada: pensamento sistêmico e o ciclo de políticas. Na busca das configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí transcorri as trilhas da história recente abordando as concepções e conceitos relativos ao Atendimento Educacional Especializado presente nos textos normativos e orientadores, destacando a evolução da educação especial até o momento atual, quando o paradigma da educação inclusiva passa a nortear as ações públicas no Brasil.

Antes do desembarque, apresentei o contexto municipal de Gravataí com dados históricos, econômicos, sociais relacionados à educação especial. Chegando a campo, no espaço da formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Gravataí passo a registrar os momentos vivenciados em meu diário de campo, que será em parte, apresentado neste capítulo.

Retomo as principais considerações sobre o Ciclo de Políticas, compreendida como uma maneira de pesquisar e teorizar políticas, segundo o pesquisador Stephen Ball, a partir de uma estrutura conceitual que permite a análise da trajetória da política através de três contextos principais: contexto de influência, da produção do texto e da prática.

A presente investigação situa a análise no contexto da prática, onde a política é interpretada e posta em ação.

O contexto da prática é considerado um microprocesso político, tendo em vista a existência de contextos imbricados dentro de outros contextos, ou seja, no contexto da prática temos a presença de um contexto de influência e de produção de novos textos criados para dar sentidos à prática.

Analisando os dados da pesquisa de campo tomados à luz do referencial teórico percebe-se a emergência destes contextos:

- a) Contexto de Influências: considerando os atores, o papel da formação continuada na formação dos discursos, a metodologia e os materiais utilizados como referencial (documentos legais, orientadores, textos e outros, usados e citados nos encontros);

- b) Contexto da Produção de texto: refletindo sobre materiais produzidos a partir dos encontros (Planos, diretrizes, sistematizações das formações);
- c) Contexto da Prática: evidenciado nos relatos de experiências, dados dos relatórios, censo escolar, planos de trabalho, entre outros.

Nesta perspectiva de análise os professores são considerados atores, sujeitos ativos que interpretam a política e a colocam em ação no contexto da prática. Sabendo que esta interpretação é influenciada pelos contextos e discursos que as constituíram, torna-se imprescindível conhecer o grupo de professores que fizeram parte desta pesquisa, destacando as experiências que os constituíram professores do Atendimento Educacional Especializado.

7.1 OS ATORES

No primeiro encontro de formação de 2011 foi entregue uma pasta contendo o cronograma anual e a relação das escolas já contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais e os nomes dos professores atuantes nas mesmas. Das trinta e oito escolas relacionadas em onze não havia professores.

Neste encontro convidei os professores presentes para participarem da pesquisa através do preenchimento de um questionário estruturado no qual constavam apenas dados relativos à situação funcional, formação profissional e autorização individual da pesquisa. Retornaram vinte e dois questionários cujas informações constam a seguir:

Tabela 7 - Forma de Contratação

Forma de Contratação para atuação no AEE	Total de Professores
Contrato emergencial	0
Concurso: Educação Especial	5
Concurso para outras áreas	17

Os dados da pesquisa mostram que prevalece entre os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado o concurso público para ingresso na rede de ensino. Como não houve concurso específico para esta função, a maioria

dos professores são concursados para outras áreas: doze são concursados para o magistério dos anos iniciais; três possuem concurso para os anos finais em áreas específicas (Língua Portuguesa, Educação física e matemática) e dois para orientação e supervisão escolar.

Como alguns destes educadores (oito) estão em estágio probatório e devem cumpri-lo em suas áreas de origem, atuam apenas com carga horária de 20 h na sala de recursos multifuncional. Dois trabalham em outras redes de ensino, cinco atuam concomitantemente ao AEE em uma escola especial ou na APAE e dois atuam apenas 20 horas por opção pessoal. Os demais atuam em tempo integral (30 ou 40 horas).

Tabela 8 - Carga Horária de Trabalho

Carga Horária exclusiva no AEE	Total de Professores
20 horas	17
30 horas	1
40 horas	4

Quanto às experiências profissionais, percebe-se com os dados de campo, que a maioria dos professores (doze) já vivenciou a docência em Instituições ou Escolas Especiais.

Tabela 9 - Experiências Profissionais

Experiências profissionais	Total de Professores
Atua ainda em Escolas ou Instituições especializadas	5
Já atuou em Escolas ou Instituições especializadas	7
Docência ou gestão em escola regular	10
Já atuou com assessoria em redes de ensino.	5

Quanto à formação profissional, evidenciou-se a prevalência de cursos presenciais para a titulação de ingresso na função, embora muitos professores (doze) já realizaram ou estejam realizando cursos disponibilizados pelo MEC na Plataforma Freire, vinculados às Universidades Federais do Rio Grande do Sul, Santa Maria e Ceará.

Tabela 10 - Formação Acadêmica

Formação	Total de Professores
Curso de Magistério e Estudos Adicionais em Educação Especial (Deficiência Mental)	2
Graduação em Educação Especial (PUC e UFSM)	5
Licenciatura e Especialização em Educação Especial ou Inclusiva (presencial)	10
Licenciatura e Especialização em Educação Especial ou AEE (em curso)	4 ¹⁷
Licenciatura e Capacitação em Educação Especial (EAD)	1

Destaca-se ainda a presença de Instituições como a APAE sendo citada como formadora em cursos de capacitação em Deficiência Mental.

No grupo pesquisado participavam ainda, assessores do Núcleo de Educação Especial da SMED, orientadores e supervisores. A presença destes últimos não foi frequente embora tivessem sido convidados para todos os encontros.

O Núcleo de Educação Especial modificou-se ao longo do ano, em virtudes de mudanças ocorridas no cenário político local. Inicialmente o núcleo era constituído por duas pedagogas, uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma pedagoga especialista em educação especial. Ao longo do ano uma terapeuta ocupacional integrou a equipe, mas não permaneceu após as mudanças na gestão municipal. Assim como, a única professora especialista em educação especial que assumiu o trabalho em uma sala de recursos multifuncional no mesmo período.

Estes dados coletados inicialmente instigaram algumas reflexões iniciais. Sendo a carga horária da maioria dos professores de apenas vinte horas semanais, como ocorre a articulação do AEE com o ensino comum nas escolas em que os professores atuam em apenas um turno (manhã ou tarde)?

Sabendo que a formação dos professores e as experiências profissionais na educação especial foram fortemente influenciadas pelos modelos clínico-terapêuticos e pelo ensino substitutivo, reflito:

- a) Como estes professores vivenciam este novo paradigma inclusivo? É possível perceber conflitos e resistências?
- b) Como os conflitos estão sendo mediados?

¹⁷ Três na modalidade à distância.

- c) Quais os principais interlocutores, vozes ouvidas, silenciadas, excluídas neste grupo?
- d) Que textos, vídeos, documentos foram utilizados como referência nos encontros?
- e) Este contexto de influência contribuiu para a produção de novos textos no contexto da prática?

7.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA

O programa de formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado teve início em 2010, quando a Rede Municipal de Ensino de Gravataí recebeu a complementação do programa de salas de recursos multifuncionais do MEC.

Consta no projeto de formação continuada do Núcleo da Educação Especial da SMED (2010), a preocupação de inserir no debate educativo a promoção de uma cultura inclusiva na rede municipal, como segue:

Tendo em vista a necessidade da promoção de escolas inclusivas, que assegurem a aprendizagem na diversidade, torna-se fundamental a análise e discussões sobre características dos contextos nos quais os profissionais atuam, partindo de situações reais que enfrentam na sua prática cotidiana, buscando numa contínua interação de conhecimentos, reflexões, pesquisas e estudos, aproximar os campos teóricos e práticos, a fim de construir uma política municipal de educação especial na perspectiva inclusiva.

Objetivando a disseminação das diretrizes da PNEE-PEI através da formação continuada dos profissionais das salas de recursos multifuncionais e da multiplicação nas escolas ao qual era de responsabilidade destes educadores. Para ampliar o debate, os supervisores e orientadores de escolas que apresentavam salas de recursos multifuncionais eram convidados a participar destes encontros.

Apostando na coletividade como propulsora das mudanças no sistema educativo, o projeto de formação, sustentado teoricamente em Maturana, enfatizava:

Consideramos que momentos de debate coletivos são sempre necessários para a reflexão e o avanço das práticas. Entendendo reflexão no sentido colocado por MATURANA (MELERO et. al., 2003), isto é, como um espaço no qual a pessoa se pergunta “como eu estou fazendo” isso a que me proponho, tomando a si mesma como referência; isso exige sensibilidade e suspensão de juízos prévios que parecem certezas (Plano de Formação Continuada, SMED, 2010).

Conforme o documento, os objetivos específicos deste espaço de formação eram:

- Refletir e orientar quanto às diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado, instituídas pela Resolução 4/2009 e Parecer Nº 13/2009 do CNE/CEB;
- Promover estudos sobre os sujeitos contemplados na Política Nacional da Educação Especial;
- Capacitar os professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação presente nas salas multifuncionais;
- Construir as diretrizes municipais para a oferta do AEE;
- Discutir currículo, avaliação e aprendizagem, a fim de propor mudanças nos projetos políticos pedagógicos das escolas da rede municipal;

Em 2010 foram realizados encontros mensais com os professores do AEE, mediados pelo núcleo da educação especial da SMED, totalizando 32 horas de formação em oito encontros realizados.

As temáticas que foram elaboradas pelo grupo de trabalho (professores e assessores) foram: Estudo da base legal da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Elaboração de instrumentos de trabalho para o AEE (roteiros de entrevistas e de acompanhamento do plano individual de AEE); Socialização de outros encontros de formação as quais professores e assessores da SMED participaram (Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade/MEC, Seminário de Políticas de Inclusão Escolar do RS/UFRGS/NEPIE, Congresso sobre Autismo e outros); Estudos de casos; Oficina sobre o programa Boardmaker que possibilita a construção de placas de comunicação alternativa; Relatos de experiência; Mundo do trabalho e perspectivas do AEE na EJA; Avaliação e planejamento de ações para 2011.

Em 2011, após mudanças na gestão do Núcleo de Educação Especial, o planejamento realizado pelos professores não foi utilizado. O cronograma entregue ao grupo de professores no primeiro encontro apresentava apenas datas. As temáticas foram apresentadas encontro a encontro, sendo em alguns momentos ouvido o grupo de professores quanto a sugestões para a data seguinte.

Embora o desejo de pesquisar, estudar e modificar seus modos de fazer e pensar a educação especial estivesse presente nos relatos de muitos educadores, os conflitos e as resistências também eram evidentes. E neste sentido, a formação continuada cumpre importante papel, quando colocam em choque diferentes perspectivas epistemológicas, pois são elas que provocam as mudanças, conforme reflexões registradas em meu diário de campo:

No primeiro dia de relatos de experiência estava prevista a apresentação de uma professora em seu primeiro ano de atuação no AEE. A sua experiência profissional era exclusiva em escola especial a mais de 20 anos. Como não havia uma ordem estabelecida para os relatos, ela deixou sua apresentação para o final. De forma silenciosa, foi permitindo que outros fizessem seus relatos. Ao final, quando só restava ela, demonstrando constrangimento, desabafou: Eu não posso apresentar. Eu não fiz nada disso que elas apresentaram (Nov, 2010).

A dinâmica mais utilizada nos encontros foi de trabalhos em grupo, organizados de forma heterogênea, com a presença de professores novos e antigos, mediados por uma liderança com maior tempo de atuação no AEE. Alguns destes mediadores também participaram dos relatos de experiências, tendo alguns destes, participação mais ativa nos momentos coletivos exercendo forte influência no grupo. Um dos aspectos positivos desta dinâmica de trabalho foi destacado no diário de campo:

[...] a apresentação de trabalhos de professores que já possuem experiência no AEE para os professores que estão ingressando nesta função neste início de ano letivo traz consigo o sentido de continuidade de ações já implementadas pela rede sendo postas como modelo e inspiração para as demais. Entre os professores que apresentaram seus trabalhos foi possível perceber as "vozes ouvidas", pessoas que diretamente influenciam na formação de discursos e professores assumidos pelo grupo como referências na área. Vozes que ao longo do ano foram ouvidas e outras que foram silenciadas ou que se silenciaram.

Nos momentos de relatos de experiências ficam claras as principais dificuldades e as alternativas que surgem no contexto da prática para os grandes dilemas do AEE. A multifuncionalidade do espaço sala de recursos e a busca de alguns professores em se tornar multifuncionais.

Na apresentação da escola que apresentava sala de recursos tipo II ¹⁸, duas professoras dividiam o espaço, sendo que uma atendia alunos com deficiência intelectual e física e a outra atendia alunos deficiência visual. Esta, por sua vez, dividia seu tempo entre duas escolas devido à falta de professor especializado nesta área.

Ficou evidente neste encontro uma das primeiras dificuldades na implantação do Programa de Sala de Recursos Multifuncionais na rede: a falta de professor especializado em educação especial, principalmente com formação para atendimento de alunos com deficiência visual. A referida professora está concluindo a especialização em AEE pela Universidade Federal do Ceará (na modalidade à distância), realiza ainda um curso presencial de educação inclusiva de pós-graduação e um curso de extensão em deficiência visual. Seu empenho em buscar as qualificações para a função são imensas, transparecendo que a mesma busca ser uma “professora multifuncional”.

O papel assumido por esta professora me faz refletir sobre: é a sala de recursos que é multifuncional ou o professor. Esta professora, ao buscar a sua formação em vários espaços nos mostra que os cursos oferecidos não contemplam a necessidade multifuncional do espaço físico - Sala de Recursos. Por outro lado, a alternativa de ter mais de um professor em um espaço de atendimento para suprir as necessidades múltiplas do mesmo vem possibilitando a sua multifuncionalidade.

Em outra escola, duas professoras desenvolvem seus trabalhos em parceria. A primeira, com vasta experiência na área, com inúmeras formações específicas, entre elas destaca-se o atendimento de alunos com autismo. Esta escola, no ano de 2010, foi referência para o atendimento de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento. A segunda professora atendia as demais especificidades, apresentando, principalmente, alunos com deficiência física e intelectual. Esta professora, também estava em processo de formação do curso de especialização em AEE pela Universidade Federal do Ceará.

Assim como esta professora, outras três, ainda em processo de formação, assumiram o trabalho nas salas de recursos, no qual se destaca a importância que

¹⁸ Sala de recursos de tipo II apresenta todos os materiais das demais salas de recursos acrescidos de materiais, softwares e recursos para deficiência visual.

os cursos de formação à distância têm representado para as redes de ensino na busca da qualificação do corpo docente.

Além dos aspectos formativos, que influenciam na atuação do professor no AEE, outros chamaram a atenção. Durante as dinâmicas alguns conflitos desencadearam debates e reflexões por parte dos professores, com desabafos sobre questões pessoais as quais considere relevante nesta análise.

[...] eu tenho um filho surdo, que estuda em uma escola especial de surdos e eu não defendo a inclusão de surdos no ensino comum. Outra professora segue dizendo que passou a estudar educação especial por que seu filho também é deficiente, relatando todas as dificuldades que passou na busca de atendimentos para ele.

Em certos momentos, os conflitos e o clima de queixa prevalecia nos grupos, principalmente por parte dos novos professores que não percebiam a valorização do AEE em suas escolas. Entre as dificuldades apontadas pelos professores constava: a falta de valorização na escola, a exigência das demandas de trabalho e o desconhecimento sobre a importância do AEE.

[...] alguns professores nas escolas não acreditam no nosso trabalho, questionam a nossa formação por estarmos iniciando um trabalho tendo pouco ou nenhuma experiência em educação especial. Muitas equipes diretivas não têm conhecimento sobre os fazeres do AEE e questionam inclusive a dispensa do professor para participar das formações.

Nos encontros seguintes a dinâmica de trabalhos em grupos e debates foi substituída por trabalhos individuais no formato de oficina. Pode ter sido uma estratégia para romper com o ciclo de queixa instaurado nos anteriores.

A primeira oficina teve como temáticas as tecnologia digitais acessíveis. Cada professor havia levado o notebook da sala de recursos para a formação, possibilitando a instalação dos softwares disponibilizados. O exercício prático possibilitou discussões breves sobre a aplicabilidade e a funcionalidade dos mesmos. O material disponibilizado aos professores era constituído por jogos, softwares e aplicativos que foram retirados do curso de capacitação em Tecnologias Digitais Acessíveis, desenvolvido pela UFRGS e que alguns professores estavam

realizando. A formação foi desenvolvida pelas assessoras da SMED que atuavam no Núcleo de Educação Especial e no Núcleo de Tecnologia Municipal ligado ao Programa PROINFO (MEC).

O outro encontro foi reservado para construção de materiais adaptados: tesouras adaptadas, engrossadores de lápis, canetas, pinceis, etc., entre outros recursos. Os professores ocuparam-se em tarefas manuais acompanhando o passo a passo orientado por uma terapeuta ocupacional. Alguns aspectos registrados no diário de campo podem ser destacados:

A diminuição da presença de orientadores e supervisores neste encontro; a continuidade da formação em formato de oficina; individualização do trabalho; não houve espaço para debates e discussões; ausência de planejamento para o próximo encontro.

No início do segundo semestre de 2011 os professores do AEE receberam a incumbência de promover formações para professores do ensino comum, priorizando aqueles que possuíam alunos com deficiência em sua classe.

A formação continuada representa uma das principais reivindicações dos professores da rede municipal nos últimos anos, principalmente em relação ao processo inclusivo. Com a implantação das salas de recursos multifuncionais, a ação formadora passou a fazer parte deste espaço, sendo delegada ao professor de AEE a tarefa de promover espaços reflexivos e formativos nas escolas em que atuam. Contudo, por inúmeros fatores, as formações continuadas dentro das escolas não foram realizadas por alguns destes professores.

Como estratégia, a assessoria da SMED elencou um professor de referência para cada região da cidade que ficaria responsável pela organização de um grupo de trabalho responsável pelas formações que seriam realizadas de forma regionalizada. Rompeu-se com o contexto de isolamento em que muitos profissionais atuavam, assim como, minimizou-se as ansiedades e inseguranças que vinham dificultando este trabalho.

Os professores de referência escolhidos tinham em comum experiência de trabalho na assessoria de redes de ensino e em escolas especiais. As temáticas foram discutidas com todos os professores, mas houve autonomia na organização das formações por região. Ocorreram muitos encontros dos grupos de trabalho para organizar as formações que tiveram como material teórico de referência a coleção

disponibilizada pelo MEC "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar" além de outros subsídios, como vídeos, textos, relatos de experiência, etc.

Os encontros gerais passaram a ser caracterizado por reuniões de trabalho com o intuito de avaliar as formações já realizadas aos professores do ensino comum e para o planejamento das seguintes. Conforme registros do diário de campo, alguns conflitos e dificuldades permearam o debate:

Após, aberto espaço para avaliação do primeiro encontro de formação dirigido aos professores de ensino comum o grupo considerou pouco o tempo para apresentação da temática, alguns relataram não terem conseguido desenvolver o planejamento. Em geral, houve pouca participação de professores, algumas escolas não liberaram seus professores para a formação, pois não havia substituta para ficar com os alunos. Algumas escolas enviaram o monitor que acompanha o aluno e não o professor da turma, considerando que seria o monitor o mais beneficiado com as informações do curso, de outras, compareceram apenas membros da equipe pedagógica e até uma diretora de escola. No geral houve pouca participação de professores de escolas que não apresentam sala de recursos.

Na avaliação do grupo de professores o objetivo não foi atingido. Entre os fatores de influência ganhou relevo a falta de recursos humanos e as resistências ainda presentes nas escolas em relação à perspectiva inclusiva.

Em outubro, após conflitos políticos que culminaram com o impeachment da prefeita e seu vice, ocorreram algumas modificações no Núcleo de Educação Especial da SMED. O núcleo passou a ser composto por psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. Nenhuma pedagoga habilitada em educação especial integrava a equipe. Contudo, o ciclo de formação foi mantido, embora a dinâmica tenha sido alterada. As formações organizadas por região também prosseguiram, mas os espaços de avaliação e debates não foram disponibilizados.

No encontro seguinte uma professora convidada ministrou uma palestra para sobre deficiência visual para o grupo de professores de AEE, tendo em vista a falta de profissionais com formação e experiência de trabalho nesta área. Os conhecimentos trazidos por esta professora suscitaram no grupo um desconforto, tornando evidente a quantidade de saberes necessários ao AEE e que a maioria não dispunha. Ao mesmo tempo em que apreciaram o encontro, as críticas e resistências eram manifestas, conforme o registrado no diário de campo:

Ao final, muitos relataram que estavam descontentes, que os encontros de AEE haviam se tornado reuniões de trabalho, planejamento, e não de estudo. A formação da professora suscitou no grupo o desabafo proferido por uma colega: *estamos fazendo formação para a rede, mas nós também precisamos de formação.*

O contexto deste espaço de formação continuada dos professores do AEE configurou-se em um contexto de influências múltiplas, de conflitos, constrangimentos e busca de legitimidade, onde a busca pela homogeneização esteve sempre de frente com a heterogeneidade do grupo.

Neste sentido, o referencial teórico do ciclo de políticas contribui para o entendimento do processo de recontextualização da política macro. Conforme observado, o jogo político cria um contexto de possibilidades para a interpretação do texto político pelo ator que a coloca em ação.

Entre os textos utilizados como referenciais nos encontros constam documentos legais, estando entre eles o texto da PNEE-PEI, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e Notas Técnicas do Ministério da Educação. Os vídeos e mensagens utilizados nos encontros nos momentos de sensibilização apresentavam textos de Ruben Alves e Paulo Freire. Outro, de cunho informativo, trazia como referência a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner.

Entre os materiais informativos foram utilizadas as publicações do MEC (coleções e revistas) e outros disponibilizados nos cursos à distância de especialização em AEE e de tecnologias digitais acessíveis.

7.3 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Conforme relatado anteriormente, foram vários os momentos vivenciados ao longo da pesquisa de campo. Mas, certamente, um dos encontros mais produtivos ocorreu no início de 2011, quando um documento foi produzido pelo coletivo. Neste encontro estavam presentes alguns supervisores e orientadores de escolas que possuíam salas de recursos e novos professores contratados emergencialmente ampliavam o grupo, neste momento com trinta e três escolas com salas de recursos multifuncionais em funcionamento.

A dinâmica de grupo previa a presença de professores com maior tempo de atuação no AEE e novos professores e mediadores para nortear as discussões. Ao final, para sistematizar os trabalhos dos grupos foi convidada a professora de referência no atendimento de alunos com autismo. Esta professora se destacava no grupo constituindo-se em uma das vozes mais ouvidas no delineamento da atividade.

Os mediadores articulavam as discussões nos grupos orientados por uma pergunta norteadora. Após as discussões e explosões de ideias nos grupos, o mediador sistematizava e entregava para a professora responsável pela sistematização geral. Foram cinco questões apresentadas uma a uma para o trabalho em grupo. A síntese foi apresentada ao final do encontro, sendo enfatizado que as ações dariam conta da operacionalização do AEE em linhas gerais para a rede a partir das observações dos grupos.

As ações apresentadas em resposta às questões norteadoras resultaram de um trabalho de sistematização do núcleo de educação especial auxiliado pela professora que mediu o encontro de formação, conforme descrito a seguir.

Durante as discussões, os professores apresentaram as ações que deveriam constar no plano de AEE considerando a escola como um todo.

- *Formação e orientação à comunidade escolar (pais, professores, alunos e funcionários);*
- *Acompanhamento com a família;*
- *Socialização do aluno em todos os espaços da escola;*
- *Adaptação de materiais didáticos para acessibilidade;*
- *Divulgação sobre o AEE e Sala de Recursos Multifuncional;*
- *Traçar um Plano para o AEE e para o espaço Sala de Recursos;*
- *Matricular os alunos no AEE, orientando a secretaria da escola quanto à documentação e ao Censo Escolar;*
- *Articular com a equipe pedagógica / diretiva da escola;*
- *Construir redes de apoio;*
- *Acompanhamento a monitores e professores;*
- *Organização da sala de recursos multifuncional e AEE quanto a: documentação, espaço físico, plano do AEE/alunos, identificação e avaliação do público-alvo.*

Tendo por objetivo o acompanhamento do professor de sala de aula comum, foram sistematizadas as ações do plano do AEE que contribuiriam neste sentido:

- *Assessoria ao professor quanto ao: manejo, atividades adaptadas, organização do arranjo da sala de aula (tempo-espço);*
- *Orientação para que o professor conduza a organização e instrumentalização do serviço de monitoria;*
- *Subsídios e instrumentalização sobre a inclusão: teorias, legislação, adaptação e acessibilidade;*
- *Observações e acompanhamento do aluno na sala comum;*
- *Diálogo permanente com o professor do ensino comum sobre as potencialidades e habilidades dos alunos, sugerindo materiais, recursos, tecnologias assistivas;*
- *Estudo de caso em assessoria conjunta com o núcleo de educação especial da SMED;*
- *Formação continuada na escola;*
- *Adoção de procedimentos em conjunto com a equipe gestora da escola;*
- *Flexibilização curricular;*
- *Adoção de ficha de acompanhamento conjunto AEE/professor;*
- *Avaliação da aprendizagem;*

Em relação a promoção das aprendizagens no espaço escolar, foram apresentadas as principais ações e estratégias que contribuem para efetivar este objetivo.

- *Atividades que promovam a cultura da inclusão na escola através de filmes, brincadeiras, hora do conto, etc;*
- *Atendimento ao aluno, professor e família;*
- *Observação em sala de aula;*
- *Formação de redes de apoio com parcerias com outras áreas: saúde, serviço social, conselho tutelar, etc;*
- *Articulação entre setores da escola: orientação, supervisão, direção e conselho escolar;*
- *Parceria com o serviço de monitoria;*
- *Sensibilização do professor quanto às habilidades dos alunos (deficiência x eficiência);*
- *Parceria direta e contínua no processo ensino aprendizagem na sala comum e sala de recursos;*
- *Promoção de autonomia e auto-estima do aluno;*
- *Elaborar o plano do AEE para cada aluno incluído;*
- *Realizar a complementação/ suplementação curricular;*
- *Avaliação constante do plano e da aprendizagem com aluno, professor e família;*
- *Prever: acessibilidade, adaptação de materiais, recursos, tempo para atendimentos;*

Na mediação com os pais e familiares no manejo e na inclusão social, foram abordadas as ações que devem estar previstas no plano do AEE para alcançar este propósito.

- *Entrevista inicial: coleta de dados e informações;*
- *Sensibilização sobre a importância do AEE;*
- *Troca de informações, teoria, prática, manejo, aprendizagens, cuidados;*
- *Relato sistemático sobre os avanços, dificuldades, diferenciação quanto aos conteúdos, metodologias, recursos e aprendizagens na sala comum;*
- *Estabelecer vínculo de confiança no atendimento realizado na sala de recursos e demais atividades escolares (saída de estudos, atividades recreativas, esportiva, eventos, passeios, etc.);*
- *Visitas domiciliares, responsabilização da família e encaminhamentos em conjunto com o serviço de orientação escolar;*
- *Constituição de grupos operativos, palestras e formações dirigidas aos pais e familiares;*
- *Articulação intersetorial: assistência social, saúde, etc;*

Considerando que a promoção de uma cultura inclusiva na escola depende da integração de todos envolvidos no processo de gestão escolar, foram consideradas como pertinentes as ações que seguem:

- *Problematizar toda a documentação da escola: históricos, registros de avaliação, projeto político pedagógico, regimento escolar, etc.*
- *Prática pedagógica coesa ao projeto da escola;*
- *Articulação com o conselho escolar, equipe gestora, mantenedora;*
- *Interatividade com todos os segmentos em reuniões, conselhos de classe, formação continuada;*
- *Participar do planejamento escolar: PAR (Plano de aplicação de recursos, PPP, regimento, etc.) prevendo as necessidades específicas para a inclusão;*
- *Discutir e avaliar com a equipe o público-alvo do AEE diferenciando dificuldades de aprendizagem, deficiências, outras síndromes, etc.;*
- *Prever espaços físicos e recursos (estrutura, acessibilidade, recursos materiais, tecnologia assistiva);*
- *Promover a valorização da sala de recursos multifuncional e do AEE na escola;*

- *Sensibilizar quanto à inclusão: tornar a escola inclusiva;*
- *Formar redes de apoio;*
- *Trabalho colaborativo;*

Outros documentos elaborados pela mantenedora também foram disponibilizados aos professores durante os encontros, tais como sugestões de roteiros de entrevistas, de avaliação da aprendizagem, ficha de encaminhamento de alunos para o AEE (Anexo F), entre outros.

8 AS CONFIGURAÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GRAVATAÍ

Neste microprocesso político, chamado contexto da prática, permeado por influências constantes e de produção de novos textos, busco identificar elementos que constituem as configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva dos professores que atuam neste serviço.

A complexidade desta dinâmica que envolve estudos, debates, influências, conflitos, produção de textos, relatórios, formações, interfere na interpretação que é dada pelo professor no contexto da prática.

A sistematização de dados relativos aos planos de ação elaborados pelos professores de diferentes escolas, registros de relatórios e dados do Censo Escolar, constituem os elementos considerados neste contexto como fundamentais na compreensão do objeto de pesquisa. A partir desta análise emergiram temas de destaques que serão apresentados a seguir.

8.1 PÚBLICO-ALVO DO AEE

Apesar da sintonia descrita nos planos de ação dos professores em relação ao público-alvo da educação especial considerado na Política Nacional, percebe-se que na prática, outros sujeitos têm sido beneficiados pela oferta do Atendimento Educacional Especializado em Gravataí. Porém, comparando com informações do Censo Escolar do INEP, identificam-se algumas distorções numéricas, caracterizando que existem alunos atendidos e que não são considerados para fins de Censo.

O universo total de alunos da rede municipal supera 26.000 matrículas, sendo 866 de alunos público-alvo da educação especial.

De acordo com informações do Núcleo de Educação Especial da SMED, em 2011 foram atendidos 425 alunos nas salas de recursos multifuncionais, conforme relatórios de atendimentos encaminhados ao setor. Porém, nos dados do INEP constam apenas 298 matrículas no AEE. Considerando como base os dados dos

relatórios, pode-se afirmar que cerca de 50 % do público-alvo da educação especial recebe o atendimento educacional especializado.

Alguns motivos para a distorção entre atendimentos realizados e considerados no censo foram identificados durante a análise dos documentos: alunos que frequentam o AEE no próprio turno de escolarização; erros no preenchimento do censo; aluno em processo de avaliação pelo professor especializado ou que não faz parte do público-alvo da política (alunos com dislexia, hiperatividade, problemas emocionais, dificuldades de aprendizagem, entre outros). Embora alguns destes alunos tenham sido considerados no censo nos campos deficiência intelectual ou transtornos globais de desenvolvimento, não foi possível afirmar que esta seja uma diretriz da rede.

Nas escolas que possuem a educação de jovens e adultos noturno, este público vem sendo atendido no próprio horário de aula, tendo em vista que muitos são trabalhadores e outros beneficiados com o transporte escolar que é disponibilizado pela mantenedora somente no horário de aula.

A falta de professores também é identificada como motivadora para o atendimento no próprio turno.

Em relação às tipologias atendidas nas salas de recursos, a característica multifuncional está presente na maioria, sendo identificada em apenas três escolas a prevalência de tipologias específicas. A Escola A atende prioritariamente, alunos com deficiência auditiva; a Escola B atende alunos com autismo e a Escola C centraliza atendimento à deficiência visual.

A Escola A realizava os atendimentos de alunos com deficiência auditiva e surdez desde 2008 quando um projeto de inclusão de alunos surdos foi implantado nesta instituição. O projeto não existe mais, entretanto, os alunos com deficiência auditiva, matriculados em outras escolas, continuam recebendo atendimento neste espaço. Atualmente os alunos surdos da rede possuem matrícula exclusiva em uma escola especial.

Os alunos com transtornos globais de desenvolvimento são atendidos em várias escolas, mas apesar disto, alguns pais optaram pela continuidade do atendimento com uma professora especializada que já acompanhava estes alunos em um projeto na escola especial. Por este motivo, a Escola B continua sendo referência no atendimento a esta tipologia.

A Escola C possui uma sala Tipo II, justificando a frequência de alunos com deficiência visual. Neste espaço, atuam duas professoras, sendo que uma delas está se especializando no atendimento à deficiência visual. A outra professora atende as demais tipologias. Neste contexto, a multifuncionalidade está associada ao espaço físico - sala de recursos - e não ao profissional.

8.2 ENCAMINHAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

O processo de encaminhamento dos alunos para o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal é orientado por um roteiro organizado pelo Núcleo de Educação Especial.

O procedimento orientado pela mantenedora é interpretado da seguinte forma no Plano de Ação da escola F:

Quando o professor observar algo diferente no aluno ou escola ficar a par de qualquer tipo de necessidade especial, a coordenação pedagógica deverá preencher a Ficha de Encaminhamentos para o Atendimento Educacional Especializado, anexar relatório/parecer pedagógico e ou/laudos de saúde. Esses documentos deverão ser encaminhados a SMED/Educação Especial (NEE) para análise e encaminhamento para a sala de recursos mais próxima ou mais apropriada ao atendimento do aluno.

Nos relatórios e nos planos de ação dos professores constam diferentes critérios exigidos para a inclusão do aluno neste serviço, conforme verificado nos trechos destacados a seguir:

A Sala de Recursos da Escola D atende alunos encaminhados pelo Núcleo da Educação Especial da SMED, **preferencialmente com diagnóstico da deficiência comprovado por parecer técnico**. Salvo, em situações em que os alunos estão em **processo de investigação clínica**, quando será considerado o parecer da orientadora educacional para a avaliação no AEE.

A escola D atende 21 alunos, sendo apenas quatro da própria escola. Os demais foram encaminhados pela SMED, com base em solicitações de escolas que não possuem sala de recursos através do preenchimento da Ficha constante no Anexo F.

A orientação educacional oferta a lista de alunos da escola ou encaminhados pela SMED que necessitam de avaliação ou atendimento na sala de recursos multifuncional. É realizada uma avaliação inicial destes alunos pelo profissional da sala multifuncional, a fim de analisar suas necessidades, habilidades e futuras adaptações na escola e/ou em sala de aula. Estas avaliações são enviadas a SMED, a fim de autorização destes atendimentos em sala multifuncional. (Escola E)

A partir da análise dos planos de ações observa-se no processo de encaminhamento ao AEE a centralidade no Núcleo de Educação Especial da SMED originando dois diferentes momentos no contexto do AEE: alunos “em avaliação” e “em atendimento”. Para incluir o aluno “em avaliação” são considerados pareceres e/ou laudos clínicos e, para considerar o aluno “em atendimento”, há necessidade de autorização da mantenedora. Neste caso, o aluno recebe a matrícula no AEE e na Sala Comum.

Mesmo com estes mecanismos de controle e orientações, percebem-se na prática diferentes entendimentos por parte das escolas. Principalmente onde os alunos atendidos são originários da própria escola.

Na Escola E, por exemplo, atende somente alunos da própria escola, constando 22 alunos do público-alvo da educação especial no Censo Escolar (INEP 2011). Porém, apenas 15 alunos constam no Censo com matrícula dupla (sala comum e AEE). No relatório encaminhado à mantenedora, a escola registra 22 atendimentos no AEE, sendo 13 alunos com TDAH (Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade). Alguns destes alunos foram considerados no Censo no campo Deficiência Intelectual.

Distorções desta natureza também ocorrem na Escola L. Nesta escola 12 alunos são considerados no censo dentro do público da educação especial. A Sala de Recursos recebe 11 alunos para atendimento, sendo dois de outras escolas. Nos dados obtidos a partir dos relatórios da escola, 14 alunos recebem atendimento, sendo três de outras escolas. Deste universo, de acordo com os relatórios, oito

alunos apresentam dificuldades de aprendizagem ou transtornos funcionais de leitura e escrita (dislexia e disgrafia). Comparando dados dos relatórios com o Censo identifica-se uma aluna, considerada no Censo Escolar na escola de origem como autista, sendo atendida na escola L e caracterizada como deficiente intelectual, de acordo com o relatório. Esta mesma aluna não consta no Atendimento Educacional Especializado no Censo da Escola L.

A partir desta avaliação e considerando o Censo Escolar um dos principais indicadores do país na implementação de políticas públicas de educação, podemos questionar os mecanismos que produzem estes dados quanto à caracterização dos sujeitos da educação especial.

8.3 AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO

As informações colhidas no campo de pesquisa mostra que a grande maioria dos alunos não possuem diagnósticos clínicos comprovados através de laudos. O que assegura a inclusão deste aluno no AEE e/ou no Censo Escolar é o parecer do professor especializado que atua na sala de recursos multifuncional. Consta entre as atribuições deste profissional, conforme Resolução N° 4/2009, Art. 13:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar **serviços, recursos** pedagógicos, de acessibilidade e **estratégias** considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; (grifos meus)

Como já referido anteriormente, tanto o texto da PNED-PEI quanto os demais pareceres, resoluções e outros documentos subsequente à Política, consideram que o público-alvo a ser atendido pela educação especial está identificado *a priori*, não há referência quanto à avaliação ou diagnóstico por parte do professor especializado. Consta entre as responsabilidades do professor de AEE a identificação das necessidades específicas dos alunos e a produção de serviços, recursos e estratégias que atendam a estas necessidades.

Na análise dos planos de ação percebe-se um percurso comum utilizado na coleta de dados sobre os alunos em processo de avaliação. Em primeiro plano a

busca de informações inicia na escola a partir dos relatórios do serviço de orientação educacional, relatórios e ficha encaminhada pela mantenedora, laudos clínicos ou outros que originaram o encaminhamento para o serviço especializado.

Consta ainda, como ação prioritária nos planos dos professores, a entrevista com familiar. Alguns roteiros destas entrevistas são adaptações dos materiais sugeridos no curso de Especialização em AEE oferecido pela Universidade do Ceará. Outros são nomeados de anamneses, cujo significado incorpora a ideia de “trazer a memória”, lembrar, e que na saúde é caracterizada por uma entrevista realizada pelo profissional de saúde ao seu paciente com o intuito de lembrar todos os fatos que se relacionam com a doença e à pessoa doente.

Alguns professores relatam ainda a coleta de dados no contexto da sala comum e outros espaços de convivência na escola através de observações e entrevistas com professores. Alguns planos incluem entrevista com os alunos em processo de avaliação através de roteiros também sugeridos no Curso de Especialização da Universidade Federal do Ceará.

Consta no plano de ação da Escola B:

Na relação com o aluno incluído, torna-se fundamental conhecê-lo a partir de sua interação em todos os espaços da escola. Sua participação na hora do recreio, na sala de informática, nos eventos sociais da Escola, na merenda, nos deslocamentos, no brinquedo, nas atividades de sala de aula, na hora da chegada e da saída produzem informações individuais e coletivas que tem como objetivo:

[...] proceder ao atendimento do aluno com deficiência diagnosticada e/ou com indicação de avaliação e posteriormente formalizar um relatório constando as necessidades especiais que por ventura venham a se confirmar;

As avaliações consideradas pelos professores apresentam um caráter pedagógico, cujos objetivos podem ser identificados nos planos de trabalhos abaixo:

Escola E: Analisar as necessidades, habilidades e futuras adaptações na escola e na sala de aula.

Escola B: Reconhecer, a partir da avaliação e acompanhamento, o ponto de partida e de chegada do aluno no processo de conhecimento subsidiando as posteriores intervenções pedagógicas e didáticas, tanto na sala de recursos multifuncionais como para a sala de aula comum.

No plano de AEE de um aluno atendido na Escola N podem-se observar na organização do texto as habilidades e os limites avaliados pela professora em relação ao aluno A. Este plano foi apresentado em um relato de experiência durante o ciclo de formação de professores de AEE, justificando-se o seu destaque nesta pesquisa.

Segundo último relatório do AEE, o aluno mostra uma boa compreensão, apresenta um vocabulário rico e cria histórias complexas, em um mundo imaginário, tentando concretizá-las, utilizando recursos concretos, como figuras, desenhos, colagens e objetos, todos relacionados à história. Em seus desenhos, apresenta significados, faz uso das cores adequadamente e procura obedecer a limites. Persiste em algumas histórias, não permitindo a contra-argumentação, negando-se a sair desta fase.

A. conta em ordem crescente e decrescente até 30, não há preocupação com a quantificação. Escreve seu nome próprio, sabe dar informações simples, como nome de seus pais e endereço, nome da professora e monitora que auxilia na sala de aula onde se encontra e algumas situações ocorridas na sala de aula.

Tem boa memória no que se refere às combinações quanto às atividades do seu interesse; quanto às regras, embora lembre, necessitam ser retomadas com mais frequência. Consegue realizar adequadamente alguns jogos no computador, desde que seja dentro dos seus interesses.

Em algumas vezes demonstra reações de agressão, dando tapa, chutando, cuspidando, principalmente em momentos em que precisa dividir a atenção com outra pessoa, quando seus desejos não são imediatamente realizados.

Várias áreas do conhecimento são enfatizadas neste recorte, com destaque à linguagem oral e escrita, ao conhecimento lógico-matemático e aos aspectos relacionais deste aluno que apresenta diagnóstico clínico *de Transtornos Globais de Desenvolvimento sem outra Especificação*.

Conforme o plano desta professora, esta avaliação inicial e do processo permite a elaboração do plano individual do aluno:

[...] a avaliação permite identificar capacidades para tarefas lúdicas, sociais, perceptivas e motoras e limitações na qual se pode traçar a proposta de trabalho pedagógico. É fundamental perceber a criança em toda a sua singularidade, em um programa direcionado a atender às suas necessidades especiais e aprimorando suas habilidades e potencialidades.

O enfoque nas habilidades e potencialidades dos alunos colocadas em primeiro plano apresenta uma aproximação com o autor Lev Vygotsky, embora não explicitado como referencial teórico. Esta perspectiva teórica apresenta como uma de suas contribuições o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não consiga realizar sozinha, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de outra pessoa.

O parecer pedagógico que resulta da avaliação realizada pelo professor especializado possibilita a inclusão do aluno no AEE. Por outro lado, a ausência de uma avaliação clínica coloca a responsabilidade no professor do AEE quanto ao diagnóstico do aluno, tendo que classificá-lo conforme previsto na política para fins de registro no censo escolar.

As dificuldades encontradas pelos professores neste processo podem ser identificadas nos registros retirados dos relatórios encaminhados à SMED. Neles encontramos diversas manifestações das dúvidas que envolvem o processo de avaliação e diagnóstico, principalmente na caracterização da deficiência intelectual.

Algumas manifestações indicam literalmente a dúvida, tais como: o ponto de interrogação colocado ao lado da expressão *deficiência intelectual (?)*, ou ainda, a palavra “*indicativo de*” antecedendo a deficiência. Em um relatório, a palavra “*(mental)*” colocada entre parênteses após as indicações de “TDAH”, “déficit de atenção”, “déficit intelectual” ou “dificuldade de aprendizagem” indica que o aluno foi registrado no Censo Escolar como deficiente intelectual.

Outros registros chamam a atenção em relação ao processo diagnóstico: o lugar determinando o sujeito; o deslocamento da responsabilidade e a busca de um lugar para enquadrá-lo.

Aluna N.M.B - Deficiência: *mental (sem laudo) aluna de classe especial.*

Aluna B. S. -- Deficiência: *pressionando a família.*

Outras crianças com diagnósticos clínicos de transtorno opositivo desafiador, transtorno de conduta, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, entre outros, foram identificadas no Censo escolar tanto no campo deficiência intelectual, quanto entre os transtornos globais de desenvolvimento.

A visibilidade destas lacunas reafirma o caráter contraditório, incompleto e impreciso inerentes ao processo político. Conforme referencial teórico desta pesquisa, as políticas são pensadas para um contexto idealizado. As dificuldades encontradas no contexto da prática retroalimentam o ciclo podendo modificar a trajetória da política. No plano do cotidiano, observa-se o paradoxo entre a exigência de um saber que possa articular as necessidades específicas dos sujeitos aos desafios da ação pedagógica no ensino comum, mas que exige a classificação de acordo com o campo clínico para garantia do atendimento. Neste sentido, as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado vêm ganhando magnitude. Em consequência, as dificuldades também são ampliadas, gerando as distorções apresentadas nesta pesquisa.

8.4 TEMPO - ESPAÇO DO AEE

Em relação a este campo não é possível identificar uma linha comum de atuação, mas fatores que interferem nesta organização. A partir da análise dos documentos identifica-se que a organização do tempo-espço para o Atendimento Educacional Especializado está diretamente relacionada à carga horária do profissional, ao número de alunos encaminhados ao serviço, à localização da escola onde está situada a sala de recursos, à infraestrutura da escola, à organização curricular, às necessidades dos alunos atendidos, entre outros fatores.

Como já enfatizado anteriormente, a maioria dos professores apresentavam carga horária de trabalho de 20h semanais, que na prática resultam em 16 h de efetivo trabalho na escola e 4 horas-atividades não cumpridas na escola, sendo destinada a estudo e planejamento.

A tabela a seguir apresenta uma amostragem representativa relacionando a carga horária do professor e o número de alunos atendidos. Os dados foram retirados de relatórios encaminhados à mantenedora e não do Censo Escolar, tendo

em vista que esta informação é mais representativa da realidade. Todas as escolas situam-se em área urbana e possuem mais de 400 alunos.

Tabela 11 - Nº de Alunos X Carga Horária de Trabalho

Escola	Carga horária do AEE	Nº de alunos Atendidos
A	20h	14
B	*40h	40
C	*40h	29
D	*40h	21
E	40h	22
F	20h	10
G	20h	15
H	20h	11
I	20h	10
J	40h	26
K	20h	26
L	20h	12
M	40h	30

*Dois professores com carga horária de 20h

O tempo destinado ao atendimento dos alunos varia de 45 minutos à 1h30min, conforme registros dos relatórios. Em algumas escolas prevalece o atendimento individual, outras variam com atendimento em grupos de dois a três alunos.

Os dois exemplos que seguem mostram diferentes formas organizativas do tempo do AEE. Neles é possível perceber que na organização semanal há a previsão de diversas ações que envolvem o Atendimento Educacional Especializado. Entre os diversos momentos previstos estão: atendimento ao aluno em grupo ou individual; reuniões com a equipe; observações em sala de aula; atendimento a professores; estudo; planejamento; avaliações; elaboração de relatórios; visitas a outras escolas; oficinas; projetos em parcerias com outros profissionais.

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUINTA	SEXTA
08h - 08h45min	Planejamento Avaliações Encaminhamentos Visitas Formações	Aluno L.	Aluno A.B	Aluno G.S.
08h45min - 09h30min		Aluno A.C	Aluno G.	Aluno M.T.
09h30min - 10h15min		Aluno A.	Aluno L.U	Aluno C.E
10h30min - 11h15min		Aluno C.	Aluno M.	Aluno L.C
11h15 - 12h		Aluno E.	Aluno M.A.	Aluno A.L

Quadro 2 - Escola G: Carga horária - 20h

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	SEXTA
8 -9h15min.	Alunos J.S , H.F, G.M	J. V.	Oficina de Escrita: J.S, H.F e G.M	Projeto Hora da brincadeira (12 alunos)
9h15min - 10h30min	E. F.	N. S	F. S, E.B. e C.B.	J.S
10h45min - 12h.	W. P e W. S	V. S	E. B.	L.M e C.V.
13h - 14h15min	Formação Atendimento a pais Visitas a outras escolas Atendimento a professores.	Reunião Equipe diretiva	B.S, V. F e A.S	Acompanhamento em sala de aula.
14h15min - 15h30min		A. J.		V. O
16h45min - 17h		D.N.	A.O	L.M.

Quadro 3 - Escola M: Carga Horária - 40h

Observo em ambas as escolas que a organização dos horários acompanha a distribuição temporal prevista no currículo das mesmas, com cinco períodos de 45min na Escola G e três tempos de 1h15min na Escola M por turno.

Na Escola M, a carga horária maior de trabalho permite que o professor possa incluir em sua rotina a observação em sala de aula e a participação em reuniões da equipe diretiva. Estas ações ampliam as possibilidades de articulação do AEE com o ensino comum e com a gestão da escola.

Neste caso e em outros, observamos que o atendimento ao aluno ocorre tanto na sala de recursos multifuncional, quanto em outros espaços da escola. Assim como a frequência dos alunos ao serviço também é variável. A frequência ao atendimento semanal varia de um a dois atendimentos, conforme especificidades dos alunos, como observado no caso do aluno A. da Escola N, já mencionado anteriormente.

Organização do atendimento:

Período de atendimento: De março a dezembro no turno e contraturno de sua escolarização.

- Frequência: Duas vezes na semana ou mais, conforme necessidade do aluno.
- Tempo de atendimento: 1 hora. (Entende-se que seja necessário respeitar a tolerância do aluno aos atendimentos, podendo iniciar com um tempo reduzido e aumentando até chegar a 1 hora proposta.)
- Composição do atendimento: individual e coletivo.
- Outros: No decorrer dos atendimentos serão propostos atendimentos coletivos com os colegas e a professora da sala comum, visando ao pleno desenvolvimento de A.

Em relação ao espaço físico, diferentes situações foram observadas, tanto nos relatos dos professores durante os encontros, quanto nos planos de ação dos professores. Situações provisórias foram identificadas inicialmente, mas modificadas ao longo do ano, como no caso da Escola I.

A escola recentemente está recebendo a Sala de Recursos Multifuncional. O espaço físico por tempo provisório será na sala da Escola Aberta, até ficar pronta a reforma da sala onde funcionava o serviço de supervisão escolar. Os jogos e equipamentos já chegaram, mas o mobiliário ainda não.

No processo de implantação das salas de recursos multifuncionais na rede municipal, vários espaços foram utilizados: banheiros, bibliotecas, refeitórios, salas administrativas, depósitos, entre outros. A falta de infraestrutura nas escolas para receber os projetos disponibilizados pelo MEC foi alvo de inúmeros debates nos encontros dos professores. A ampliação dos espaços físicos não acompanhou a evolução dos projetos, mostrando a falta de investimentos e a fragilidade da contrapartida local prevista no regime de colaboração com a União. Esta constatação também foi enfatizada outra pesquisa desenvolvida no município no período 2010-2011, conforme analisa Mafassoli (2011, p. 69):

Conforme dados apresentados sobre os contextos político e sócio econômico da administração municipal atual, há neste governo, uma priorização em colocar as contas em dia e para isso todas as secretarias municipais devem reduzir gastos e economizar. Dessa forma, a SMED vem enfrentando dificuldades em providenciar as condições necessárias para implementação adequada de alguns programas (Mais Educação, Sala de Recursos, Laboratórios do PROINFO) previstos no PAR. Há falta de espaço físico qualificado, há falta de profissionais e os serviços de manutenção são precários e demorados. Outro aspecto evidenciado no campo de pesquisa, que agrava essa situação, é de que o PDE/Plano de Metas/PAR não é de conhecimento do centro de governo. [...] Outra fragilidade observada é a manutenção dos recursos materiais e equipamentos encaminhados pelo MEC. Em algumas escolas, devido a estas dificuldades, há equipamentos encaixotados (PROINFO) e programas sendo executados de forma precária.

De acordo com a pesquisadora, a fragilidade da contrapartida municipal foi apontada como um dos maiores desafios pelas direções de escolas, principalmente em relação aos espaços físicos e falta de recursos humanos para colocar em

funcionamentos os programas federais , incluindo neste campo o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais.

8.5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O Atendimento Educacional Especializado, como enfatizado no próprio nome, é um serviço de natureza pedagógica. Entretanto, como visto no contexto histórico, durante muito tempo prevaleceu o enfoque terapêutico e corretivo, associado a uma perspectiva clínica.

A mudança de paradigma propulsionada pela PNEE-PEI trouxe avanços quanto à natureza dos serviços da educação especial que visam à eliminação das barreiras que impedem ou limitam o pleno acesso do aluno com deficiência, TGD ou Altas habilidades em seu processo de escolarização.

Conforme discurso recorrente, o AEE não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvido na sala de aula, mas deve construir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimento (MEC, 2006). Mas qual o meio em que esse processo ocorre?

Dessa forma, analisar como este serviço ocorre no interior das salas de recursos multifuncionais torna-se fundamental neste debate. Para discutir este aspecto, retomo o caso do aluno A. buscando identificar a partir de seu plano de AEE os elementos que o constituem.

1. Atividades previstas no Plano de AEE do aluno A.:

- Socialização, Autonomia e Independência; Consciência corporal;
- Sequência Lógica; Contagem (em diferentes bases); Classificação; Seriação. Ordenação.
- Jogos que estimulem a leitura e escrita.
- Desenhos livres e dirigidos, jogos simbólicos, dramatizações, pinturas, músicas, jogos da memória, associação de imagens e palavras, contato com variados gêneros textuais, como poesia, história, textos de jornal, desenho, música, receitas, parlenda, entre outros.
- Jogos com materiais estruturados e não estruturados. Blocos lógicos, material dourado e outros.
- Materiais feitos a partir de sucata (embalagens vazias, tampinhas de garrafas, palitos de picolé, entre outros), materiais concretos.
- Jogos corporais por meio de atividades desenvolvidas no grande grupo com os professores da Educação Física e de sala de aula comum.
- Estimular o gosto pelas Artes, incentivar por meio do interesse do educando trabalhos manuais e cooperativos.
- Trabalhar com música.
- Utilizar filmes, relacionar o conteúdo do filme a aspectos da autonomia e independência.
- Utilizar brinquedos de montar e desmontar simples e complexos que exigem abstrações.
- Jogos individuais, tendo como finalidade experimentar o corpo e explorar as suas possibilidades. Para que possa desenvolver a sua autoconfiança e a consciência corporal.
- Trabalhar com cartazes, estabelecendo uma rotina.
- Teatro para desenvolvimento da expressão corporal.
- Construção de rotina fotografada das atividades a serem desempenhadas no dia a dia da escola.
- Fotografia (identificação de imagens).
- Dinâmicas de grupo que desenvolvam habilidades sociais e afetivas. – Utilização de cartões, pranchas e pastas de comunicação.

2. Adequações de materiais

Pranchas de comunicação com símbolos gráficos, fotografias, palavras e letras, cartões de rotina, fantoches, jogos com sucata, fotografia da família, amigos e pasta ou caderno com fotos das atividades diárias para servir de apoio e estimular a organização e memorização.

O aluno A está no 3º ano do ensino fundamental e tem nove anos de idade. A natureza das atividades previstas não se diferencia de um currículo comum para o terceiro ano, quando muitos alunos estão em processo de aquisição da leitura e da escrita. Contudo, percebe-se que a metodologia utilizada foi pensada de forma a atender as especificidades do aluno e podem ser desenvolvidas tanto no AEE quanto na sala comum com a participação do grupo. O uso das tecnologias assistivas aparece neste contexto sendo utilizada para facilitar a organização do aluno, sendo esta uma de suas dificuldades.

Percebe-se que neste caso, a professora articula diversos saberes associando os conhecimentos sobre o aluno, com as características comuns no campo do espectro do autismo, assim como transita no campo pedagógico do ensino comum e da educação especial. A natureza pedagógica do serviço de apoio especializado apresenta-se de modo sintônico com as diretrizes orientadas pela PNEE-PEI dando visibilidade as influências da política macro presentes neste microcontexto.

Identificam-se na organização do Plano de AEE do aluno, elementos sugeridos em um roteiro de avaliação pedagógica construído pelo Núcleo de Educação Especial e socializado aos professores em 2010. O roteiro em pauta, cujo modelo consta em anexo (Anexo G), foi elaborado tendo como base teórica o fascículo “Avaliação das Necessidades Educacionais Especiais” da coleção “Saberes e Práticas da Inclusão” (MEC, 2006) acrescida de outras fontes teóricas sobre psicomotricidade, matemática e letramento.

8.6 ARTICULAÇÃO DO AEE COM O ENSINO COMUM

Um dos pontos mais sensíveis em relação à educação especial foi o caráter substitutivo e segregador que a acompanhou ao longo da história da educação. A perspectiva inclusiva busca romper com esta lógica tratando a educação especial como uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas, níveis e modalidades da educação básica ao ensino superior.

Embora os espaços substitutivos não tenham sido extintos, a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado e os apoios financeiros destinados a este serviço tem incentivado a transformação de escolas e instituições especializadas em Centros de AEE em todo o país. No caso de Gravataí/RS observa-se a continuidade do funcionamento das escolas especiais, mas com a redução gradativa do número de alunos nos últimos anos.

Em relação ao público de alunos surdos, não são observadas mudanças no cenário municipal. A temática não é discutida na rede desde o encerramento do projeto que visava à inclusão de alunos surdos no ensino médio. O silenciamento mostra um dos pontos de tensão e resistência em relação ao processo inclusivo.

De qualquer forma, o foco das atenções está voltado hoje para o Atendimento Educacional Especializado. Onde as ações da educação especial visam à articulação dos processos inclusivos, através da promoção de uma cultura inclusiva na escola e do atendimento às necessidades específicas dos sujeitos.

O desafio atual é superar esta separação e buscar as possibilidades de articulação do ensino comum com o AEE.

Nos encontros de formação dos professores do AEE observei através dos relatos de experiências, diferentes formas de participação e articulação do AEE com o ensino comum, considerando a realidade local onde a sala de recursos está inserida. Entre as ações enfatizadas pelos professores constam:

- a) Participação dos professores do AEE em reuniões e conselhos de classe da escola;
- b) Elaboração de relatórios e pareceres dirigidos aos professores de sala comum;
- c) Observação/atendimento em sala comum, mesmo quando o aluno está matriculado em outra escola;
- d) Acompanhamento/orientação dos monitores que auxiliam os alunos na sala comum;
- e) Participação nas discussões para avaliação e reelaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- f) Formações dirigidas para pais, alunos e profissionais da educação.

Este último item foi exigido pela mantenedora, ou seja, é assumido na rede municipal que o professor do Atendimento Educacional Especializado tem a responsabilidade de organizar e/ou desenvolver espaços de formação dirigidos a toda a comunidade escolar.

Nos planos de ação dos professores encontram-se registros das temáticas desenvolvidas nos encontros e o público-alvo atendido. A sistematização dos dados dos relatórios mostram temas comuns que foram abordados entre outros mais específicos da realidade escolar.

Entre os temas comuns nas formações realizadas dirigidas aos professores do ensino comum constam:

- a) Aspectos legais da educação especial;
- b) Atendimento Educacional Especializado - atribuições, forma de encaminhamento, estudos de casos;

- c) Público-alvo da educação especial - Tipologias, etiologias e características;
- d) Flexibilização Curricular;
- e) Avaliação;

Em relação aos demais integrantes da comunidade escolar (pais, alunos e funcionários) não foram encontrados registros em todas as salas de recursos. Contudo, dentro do realizado para o público de alunos, as formações apresentavam o enfoque de sensibilizar para as diferenças utilizando-se de estratégias lúdicas, sendo utilizadas diversas metodologias e recursos, tais como: literatura infantil, vídeos, desenhos animados, oficinas, teatro, jogos e brincadeiras.

Aos pais, encontram-se registros de atividades voltadas a sensibilização para a inclusão através de rodas de conversa e grupos operativos.

Em algumas escolas os funcionários participam das formações em conjunto com os professores, não tendo sido encontrados registros de atividades específicas a este público.

Apesar das inúmeras possibilidades de articulações do AEE com o ensino comum discutidas nos encontros dos professores, alguns fatores atuaram no sentido dificultar esta ação, com destaque a:

- a) Presença de alguns professores de AEE em apenas um turno na escola;
- b) Alunos atendidos de outras escolas;
- c) Escola com difícil acesso ou em áreas rurais;
- d) Falta de professores substitutos para possibilitar que o professor da sala comum possa receber orientações na sala de recursos em seu horário de trabalho ou para participar dos encontros de formação;
- e) Falta de articulação com a equipe diretiva e pedagógica.

9 DE VOLTA PRA CASA

Ao final desta viagem-pesquisa volto ao pensamento de Nietzsche destacado na epígrafe, refletindo sobre a experiência vivenciada nesta jornada. Entre os cinco tipos de viajantes, o autor destaca que os de maior força são *“aqueles que colocam as experiências incorporadas de novo para fora, através de ações e de obras, tão logo retornam a casa”*.

Entendendo a experiência nas palavras de Jorge Larrosa Bondía: *“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e ao nos passar, nos forma e nos transforma”* (LARROSA, 2002, p. 26). Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. O autor enfatiza, ainda, que a palavra experiência traz consigo, inseparavelmente, a dimensão de travessia e perigo, aliada à exposição, à abertura, à receptividade, à transformação e à paixão. Em suma, a experiência é *“uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer”* (p. 28).

Embora tenha partido com um objetivo a ser cumprido, o resultado não pode ser antecipado. As possíveis conclusões que seguem resultam das relações entre a teoria e a prática experienciada no transcurso do tempo desta pesquisa.

Na bagagem teórica, considerei o pensamento sistêmico, a partir da premissa da intersubjetividade, como condição de construção do conhecimento em um mundo complexo e em constantes transformações.

Durante a investigação, saí a procura de um possível mapa, de um desenho que possibilitasse a compreensão das configurações do Atendimento Educacional Especializado, buscando os indícios que caracterizam e constituem este serviço na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí.

Em vez de tentar desenhar uma nuvem enquanto o vento sopra, procurei identificar no processo os fatores que interferem na sua organização. A análise processual permite a compreensão dos fenômenos em sua relação com o todo.

O Ciclo de Políticas contribuiu neste sentido, oferecendo uma base conceitual para análise do objeto de estudo, buscando as relações entre o macro e microcontexto, considerando a complexidade constitutiva do processo recursivo que une a elaboração-implementação de uma política.

Compreendendo que as políticas não são simplesmente implementadas no contexto da prática, mas são constantemente interpretadas pelos atores (política como texto) dentro das possibilidades dos contextos em que atuam (política como discurso), procurei durante a pesquisa dar visibilidade às influências, aos textos e às ações que vêm constituindo o Atendimento Educacional Especializado no contexto da prática.

Dessa maneira, o acompanhamento da formação continuada constituiu-se em um espaço propício para observações do contexto de influências, tendo em vista a produção, circulação de textos e formação de discursos através dos debates, relatos de experiências, oficinas e palestras.

A formação continuada cumpre importante papel quando possibilita a articulação da teoria às experiências necessárias à prática dos professores, instigando reflexões que possam mudar o curso das ações. Embora ocorra em um coletivo, segundo Maturana (2003), a reflexão é um ato subjetivo em que o professor se questiona_ como eu estou fazendo isso a que me proponho?_ tomando a si mesma como referência.

Dessa forma, saliento a importância da constituição deste grupo que tem por finalidade a reflexão constante sobre os processos que envolvem a natureza deste dispositivo pedagógico _ AEE _ que assumiu o protagonismo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A partir da sistematização dos documentos orientadores e normatizadores que circularam no espaço da formação continuada, percebeu-se a busca pela sintonia com a política macro, constatada na prevalência dos materiais disponibilizados pelo MEC (coleções, fascículos, revistas, notas técnicas), leis, pareceres, resoluções nacionais, incluindo-se o próprio texto da PNEE-PEI.

Salienta-se ainda, que materiais utilizados no curso de especialização no Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal do Ceará também foram identificados como fatores de influência no contexto local. Tanto nos planos de ação das salas de recursos, quanto nos relatórios e planos de AEE de aluno, encontraram-se referências sugeridas no referido curso (textos, roteiros analíticos, questionários, entre outros).

Além do uso destes materiais, as influências também ocorreram durante os debates, apresentações de trabalhos, palestras e nas estratégias utilizadas nas dinâmicas de trabalhos em grupo, em que um professor atuava como mediador,

conduzindo o debate e a sistematização dos trabalhos. Neste sentido, a escolha destes professores mediadores já anunciava a influência que os mesmos representariam ao longo da pesquisa.

Os dados coletados na pesquisa de campo indicam que a maioria dos professores vivenciou, tanto no contexto profissional quanto acadêmico, a educação especial substitutiva com viés clínico-terapêutico, comum tanto nos cursos de graduação em educação especial quanto nas escolas e instituições especializadas em que estes professores atuavam. As possibilidades interpretativas dos textos políticos relacionam-se a todos estes fatores, acrescidos ainda, das condições que os professores encontram em seus espaços de atuação.

Conforme o Ciclo de Políticas, no contexto de influências há uma tentativa de homogeneização dos discursos. Neste caso em particular, tendo em vista a diversidade que constituía o grupo de professores do Atendimento Educacional Especializado, considerando suas trajetórias profissionais, pessoais e de formação acadêmica, as dinâmicas de trabalho favoreceram o delineamento de alguns contornos para a reflexão-ação dos professores em relação ao AEE.

Os encontros do grupo de professores do AEE e as formações que estes desenvolveram para os professores do ensino comum possibilitaram que as experiências fossem trocadas em um processo criativo de aprendizagem e mútua realimentação. A constituição deste espaço de formação está entre as ações institucionais de maior destaque em relação à política local. Embora, após os contextos turbulentos da política local, este espaço tenha se fragilizado, a manutenção da unidade do grupo e a continuidade do ciclo de formação em 2012 são aspectos promissores para a construção de caminhos que reinventem, na trama do cotidiano, ações inovadoras que impulsionem as mudanças sociais, culturais e políticas necessárias ao avanço do processo inclusivo.

Em Gravataí/RS, os dados estatísticos mostram que a partir de 2008, com a disseminação da política de inclusão escolar no país, houve a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado e a redução do número de matrículas em espaços substitutivos nesta rede municipal.

Os efeitos positivos da política nacional evidenciados neste contexto local sinalizam a importância das ações governamentais instituídas nos últimos anos visando à busca pela equidade social, a universalização do ensino, a garantia do acesso, permanência e a melhoria dos padrões de qualidade da educação brasileira.

A história do Brasil é marcada pelas desigualdades sociais que resultaram de um processo de exclusão e de negação de direitos fundamentais ao longo de décadas. Além disto, as disparidades regionais são apontadas por muitos pesquisadores como um dos aspectos que merecem atenção no país no processo de implantação de políticas públicas.

Neste sentido, os Programas desenvolvidos pelo MEC, com destaque ao Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, incorporados ao Plano de Desenvolvimento da Educação, ambos elaborados antes da publicação da PNEE-PEI (2008), representaram importantes apoios para estados e municípios no processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos. Acrescenta-se neste aspecto o cômputo duplo das matrículas dos alunos do público-alvo da educação especial que possuem matrícula no AEE e no ensino comum. Contudo, pesquisas na área (FARENZENA, 2011; MAFASSIOLI, 2011; CRUZ, 2009; PINTO, 2009) sinalizam que a assistência técnica e financeira por parte da União tem sido insuficientes, estando ainda muito aquém de efetivar os objetivos traçados no oferecimento das garantias efetivas de equidade e padrão de qualidade na educação.

Os autores que dialogam nesta pesquisa compartilham do entendimento de que as políticas são pensadas para um contexto idealizado. Na maioria das vezes são empréstimos de tendências da moda, influências internacionais, disputas de vários grupos de interesses que resultam em frágeis consensos.

Em um país continental como o Brasil, as disparidades de cada contexto na maioria das vezes são ignoradas, impondo limites no processo de implementação das políticas públicas. Em consequência, temos uma pluralidade interpretativa que resulta em diferentes ações no contexto da prática.

Avalio que em relação ao município de Gravataí, apesar da busca pela sintonia com a política nacional de inclusão escolar, as dificuldades evidenciadas pelos professores no contexto da prática sinalizam as dificuldades que o município encontra para cumprir com a contrapartida prevista no regime colaboração com a União, principalmente em relação à falta de ampliação da infraestrutura física e da ausência de recursos humanos suficientes para o Atendimento Educacional Especializado.

O provimento de recursos humanos para a função de professor do AEE encontrou limites na burocracia da lei, que no caso do município de Gravataí, não

prevê os cargos específicos para Professor do Atendimento Educacional Especializado, Intérpretes de LIBRAS, Professor Bilíngue (Português-LIBRAS), entre outros.

Por outro lado, os limites evidenciados têm propiciado a busca de alternativas tramadas no complexo movimento do cotidiano escolar.

Depois de transcorrido o percurso desta viagem-pesquisa, vários documentos elaborados pelos professores foram coletados, subsidiando a análise do objeto de estudo. O Ciclo de Políticas considera que o contexto da prática é um microprocesso político, pela circulação das influências e da produção de textos elaborados para subsidiar ou dar sentidos à prática. Entre os textos encontram-se materiais produzidos no coletivo e no plano individual.

Dois documentos produzidos no coletivo foram considerados nas análises no contexto da produção do texto. O primeiro resultou da sistematização das ações do AEE e foi produzido pelos professores. O segundo foi elaborado pela assessoria da educação especial para subsidiar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Ambos os documentos subsidiaram a produção individual de novos textos: planos de ação das salas de recursos, relatórios de trabalho, pareceres e planos de AEE de alunos.

Da análise realizada a partir da sistematização destes documentos e do levantamento de dados estatísticos oriundo do Censo Escolar/INEP emergiram os eixos temáticos considerados relevantes neste estudo. Estes eixos possibilitaram a construção de algumas respostas aos questionamentos apresentados ao longo desta investigação.

Um dos pontos centrais quanto ao Atendimento Educacional Especializado diz respeito ao seu público-alvo. Em Gravataí, para o aluno ter acesso ao atendimento em uma sala de recursos multifuncional é necessário o preenchimento de uma ficha de encaminhamento, que deve ser acompanhada do laudo e/ou parecer pedagógico, elaborado pelo professor especializado ou pelo serviço de orientação educacional. Após este processo, as fichas são encaminhadas ao núcleo de educação especial. Mesmo com este mecanismo de acompanhamento e controle, as distorções em relação à identificação do público-alvo e ao registro no Censo Escolar são inúmeras, tendo sido evidenciadas na pesquisa de campo.

As informações colhidas no campo mostram que a dificuldade dos professores não está na avaliação das necessidades específicas dos sujeitos. O

processo avaliativo realizado pelos professores no AEE apresenta elementos oriundos do campo pedagógico, contudo, ao final, o professor deve identificar o aluno de acordo com os critérios definidos no público-alvo da política no Censo Escolar. Neste ponto encontram-se as dúvidas e diferentes ações, principalmente em relação à deficiência intelectual. Neste aspecto encontrou-se o maior número de distorções. Entre as mais frequentes, professores que incluem o aluno no AEE e não registram no Censo ou que atendem e registram no Censo, mesmo quando as evidências apontam outras tipologias não contempladas na política (TDAH, transtorno de leitura e escrita, entre outros).

Por outro, a diferença significativa entre o número de alunos que são realmente atendidos no AEE (conforme relatórios da mantenedora) e o número de alunos registrados no Censo com dupla matrícula (AEE e ensino comum) mostram que nesta rede de ensino público-alvo da educação especial difere da política nacional. Há um entendimento de que outros alunos podem se beneficiar do Atendimento Educacional Especializado, mesmo não sendo contemplados pela política macro.

Este aspecto sinaliza que a definição do público-alvo da política não é consenso, nunca foi e, talvez, jamais será. Os debates acerca do tema, em Gravataí e no país como um todo, discutem a inclusão e a exclusão de grupos que hoje são atendidos pela educação especial na perspectiva inclusiva.

Os alunos surdos, por exemplo, não figuram entre os sujeitos atendidos no AEE em Gravataí. Este público é atendido em escola especial, sendo considerada, pelos professores que atuam neste espaço, como o local mais adequado à escolarização destes sujeitos.

Outra diretriz relevante da PNEE-PEI enfatiza que a educação especial é uma modalidade da educação que atravessa sem substituir os níveis, modalidades e etapas da educação, complementando ou suplementando o currículo escolar. Neste aspecto, destaco alguns elementos que ainda necessitam de maior aprofundamento e que sinalizam pontos de tensão e limites da política em pauta.

A função não substitutiva da educação especial encontra limites neste contexto local, entretanto, as alternativas vêm sendo construídas na prática. As estratégias identificadas na pesquisa de campo mostram que os professores têm buscado a garantia do atendimento àqueles que dele necessitam. Neste sentido, em muitos casos os alunos são atendidos no próprio turno de sua escolarização.

Encontram-se neste grupo os alunos da educação de jovens e adultos, alunos de escola de difícil acesso, de áreas rurais ou em salas onde há professor em apenas um turno, por falta de recursos humanos.

Em relação à educação de jovens e adultos poucos alunos são atendidos em salas de recursos multifuncionais, evidenciando a necessidade de políticas específicas para este público.

Na educação infantil foram identificados diferentes formas de atendimento, encontrando-se alunos matriculados em escola infantis que recebem atendimento na APAE, em uma sala de recursos que funciona dentro de uma EMEI ou em salas de recursos de escolas fundamentais. Neste aspecto, não foi identificada uma diretriz específica para AEE nesta etapa da educação básica no município.

Na dimensão do tempo-espaco para o Atendimento Educacional Especializado, destaco as experiências que conseguem articular esta dimensão aos tempos-espacos da escola. A integração ao currículo comum, entendido como toda a dinâmica que organiza a escola (tempos, espacos, conteúdos, procedimentos, metodologias...) é possibilitada pela permanência do professor em tempo integral na escola e pelas ações recíprocas que envolvem a relação deste profissional com a comunidade escolar.

Refletindo sobre os conteúdos, procedimentos, metodologia que envolve a relação AEE e ensino comum, compartilho das considerações de Stephen Ball (2009): [...] “eu tendo a me interessar pela maneira como as teorias se relacionam, ao invés do que pelas coisas que as separam”. Assim, percebo que o enfoque deste debate deveria incidir sobre o espaco de interseção dos mesmos e não no que os distingue. Entendo que é no ponto de encontro do AEE com o ensino comum que incide as possibilidades de incluir o aluno na escola.

Porém, ao invés de realizar atividades de mera repetição na sala de recursos, levar as propostas do plano de AEE para a sala comum pode ser mais potente. Para exemplificar esta dinâmica foram apresentadas, nesta pesquisa, atividades desenvolvidas por uma professora na sala de recursos e que foram posteriormente desenvolvidas por ela com todo o grupo de alunos na sala comum. Considerando que o ensino comum ainda carrega as marcas dos padrões homogeneizantes no ensino tradicional, os efeitos produzidos nesta ação podem provocar significativas mudanças na organização deste sistema e sua evolução para novas formas de

funcionamento. Por outro lado, as vivências do professor do AEE na sala comum tendem a ampliar o olhar deste profissional e sua relação com o todo da escola.

Os achados de campo mostram que, embora as possibilidades concretas, materiais e institucionais limitem algumas ações, a busca de estratégias pessoais para superá-las mostram que as fronteiras que delimitam o campo de atuação do professor do AEE e do ensino comum são permeáveis, diferenciando-se em cada contexto.

Por fim, a partir da análise dos dados da pesquisa há evidências que o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado neste contexto local é entendido como um agente articulador do processo inclusivo, assumindo atribuições que estão muito além da natureza instrumental, adaptativa e individualizada do modelo de sala de recursos anterior à Política de 2008.

Enquanto que na política macro há uma supervalorização do espaço Sala de Recursos Multifuncional, identificada na ampliação sucessiva destes espaços nos últimos anos, no município de Gravataí o protagonismo é assumido pelos professores do Atendimento Educacional Especializado, haja vista a ampliação do rol de suas atribuições.

Neste aspecto, faz parte da função, a avaliação do aluno quanto à natureza de suas necessidades específicas e, se for o caso, a inclusão no AEE e identificação no Censo Escolar conforme a tríade da política. Além da promoção de formação continuada aos professores do ensino comum e aos demais membros da comunidade escolar, em um processo de sintonia que envolve inúmeras ações visando a articulação com o ensino comum.

A partir destas considerações, saliento que nas configurações do AEE na Rede Municipal de Ensino de Gravataí, a letra “A” significa mais que “Atendimento”. As ações do professor do AEE envolvem, além do atendimento direto oferecido ao aluno, processos de: Articulação, Assessoria, Atenção, Avaliação Educacional Especializada.

Ao finalizar esta viagem-pesquisa, trago na bagagem toda a experiência vivenciada e novas indagações que serão propulsoras de novas partidas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Neiva Marta Bartzén. **Políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: o caso da Rede Municipal de Canoas**. 2011, 1 v. 111 p OrientadorMestrado). Centro Universitário La Salle - Educação. Canoas, 2011.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p.

ANDRADE, Simone Girardi. **Ação Docente, Formação Continuada e Inclusão Escolar**. Tese. 203 p. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR14724: Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação**. 2.ed. Rio de Janeiro: 2005.

_____. **NBR6023: informação e documentação - Referências - Elaboração**. Rio de Janeiro: 2002.

BALL, Stephen J. **Ciclo de Políticas / Análise Política**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); 2009 (Palestra). Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>. Acessos em: 07 jun. 2011.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

_____. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org> 99>. Acesso em: 27 maio 2011.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. BALL, S; MAINARDES, J. (org.). São Paulo: Cortez, 2011(b), p.78-99.

BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>>.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política em política educacional. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. BALL, S; MAINARDES, J. (org.). São Paulo: Cortez, 2011(a), p. 21-53.

_____. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson. **Política educacional: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização, múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, Edição Especial, Maio-Ago, 2011.

_____. Batesonianas: uma aventura entre a epistemologia e a educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. M; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial: Diálogos e Pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

BATESON, Gregory; BATESON, Mary Catherine. **El Temor de los Angeles**. Barcelona: Gedisa, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços de apoio especializado no município de Porto Alegre**. 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BOWE, Richar; BALL, Stephen; wich GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001**. Brasília, 2001 a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 fev. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 fev. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 07 de 14 de dezembro 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 fev. 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acessos em: 9 fev. 2011.

BRASIL. **Decreto n. 7611/2011 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acessos em: 10 jul. 2011.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**, Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 9 fev. 2011.

_____. IBGE. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessos em: 10 fev. 2011.

_____. INEP. **Censo Escolar**. 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acessos em: 10 jul. 2011.

_____. **Lei n. 8.069/90**. Institui o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.

_____. MEC. CENESP. **Portaria n. 69 de 28 de agosto de 1986**. Brasília, 1986.

_____. MEC. **Compromisso todos pela educação: passo a passo, 2007**. Secretaria de educação básica SEB/MEC, jun 2008.

_____. MEC. INEP. **LDBEN 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial n. 186 de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. CENESP. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Educação Especial. **Dados estatísticos - 1974**. 1º Volume. Brasília, 1975a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. CENESP. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Educação Especial. **Cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial**. v. 2. Brasília, DF. 1975b.

_____. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acessos em: 08 fev. 2011.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Sobre os processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011, 1v. 210f. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul - Educação. 2011.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: 'negociação sem fim'**. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BUNGE, Mario. **Sistemas sociales y filosofia**. Buenos Aires: Sudamericana, 1999.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010.

CHIESA, Marilei. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental**. Rio Grande: FURG, 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande, 2009.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Plano de Ações Articuladas (PAR): uma análise da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. *Anais...* Nova Almeida, 2011. CD-ROM.

CRUZ, Rosana Evangelista. **O Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação (FNDE) e o financiamento da educação básica - UFPI, ANPAE – 2009**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/301.pdf>.

CRUZ, Rosana Evangelista. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União - o FNDE em destaque.** Tese (Doutorado). 434 f - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

FARENZENA, Nalú (Org.). **Implementação de Planos de Ações Articuladas Municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros.** Pelotas: Ed. Gráf. Universitária/UFPel, 2012.

_____. Ação redistributiva da União em políticas públicas de educação básica. In: Gouveia, Andréa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (org.) **Federalismo e Políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil.** Brasília: IPEA, p. 95-110, 2011.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e Políticas Públicas.** Brasília, IPEA, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GARCIA, P. B. Paradigma em crise e a educação. In: BRANDÃO, Z. **A. crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Elaine Cristina. **Reconstituição Histórica da Instituição Escolar de Surdos.** 2011, 115 p. (Mestrado) Universidade Tuiuti do Paraná. Educação. 2011.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

JADJESKY, Izaionara Cosmea. **Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entre lugar.** 2011. 1 v. 174 f (Mestrado). Universidade Federal Do Espírito Santo - Educação. Vitória, 2011.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. *Anais...* Nova Almeida, 2011. CD-ROM.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de 2000-2010**. v. 1. 226 p. (Mestrado). Universidade Federal De Santa Catarina - Educação. Florianópolis. 2011.

LARROSA Bondía, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.

_____. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v36n129/a0636129.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

LÓPEZ Melero, Miguel; MATURANA, Humberto; PÉREZ GÓMEZ, A. et. AL. **Conversando com Maturana de Educación**. Málaga/Espanha:Ediciones Aljibe, 2003.

LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA; Nalú. O Regime de colaboração intergovernamental. In: GRACIANO, M. (Org.). **O Plano de desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 9-13.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **Planos de Ações Articuladas: Uma avaliação da Implementação no Município de Gravataí/RS**. Dissertação. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). São Paulo: Cortez, 2011, p. 175-192.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

MAINARDES, Jeferson. **Reinterpretando os Ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jeferson; Ferreira, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. . In: BALL, Stephen; MAINARDE, Jeferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. P 143-172.

MARIOTTI, H. Outro olhar, outra visão. In: MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MARTINAZZO, C. J. **A Utopia de Edgar Morin: da Complexidade à Cidadania Planetária**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

MARTINS, Ângela Maria. A Pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://ufrgs.br_realidade>. Acesso em: 01 fev. 2012.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Tradução de Jonas Pereira Santos. Psy II São Paulo, 1995.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. **Emoções e Linguagem na educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, S. Nisis. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAZZOCHI, Nílcia Peres; MARASCHIN, Cleci. O acoplamento cognição-internet: uma nova autoria. In: **Informática na Educação: Teoria & Prática / Programa de Pós-graduação em Informática na Educação**, Porto Alegre: UFRGS, v. 3, n. 1, set. 2000.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Brasília: Cortez, 2002.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Trabalho Docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no atendimento educacional especializado: análise do processo inclusivo**. 2011, 1 v. (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara - Educação Escolar. Araraquara, 2011.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NOTA TÉCNICA. **SEESP/GAB/Nº 9/2010, de 09 de abril de 2010**: orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948.

PAZINI, Maria Rita Cotillo. **Alunos com surdez de escola pública em um contexto inclusivo**. 2011, 1 v. 104 f (Mestrado). Centro Universitário Moura Lacerda - Educação. 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 323-340, maio/ago. 2009.

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDE, Jeferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 54-77.

ROPOLI, Edilene Aparecida, et. al. **A Educação Especial da Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. v. 1. Brasília: MEC/SEESP: Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

SANTOS, Luzia Maria dos. **O objeto de estudo desta investigação é a Política Pública de Educação do Município de Manaus**. 2011, 1 v. 180 p. (Mestrado). Universidade Federal Do Amazonas - Educação . Manaus. 2011.

SAVIANE, Dermeval. O Plano de desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 jul. 2011.

SILVA, Elciane. **A política de educação escolar de deficientes: olhares históricos e contemporâneos**. Fortaleza. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas), Universidade Estadual do Ceará. 2009.

SILVA, Fabrícia Gomes. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**. 2011, 1v. 169 (Mestrado). Universidade Estadual Do Ceará - Educação. Fortaleza. 2011.

SILVEIRA, Andrea Pereira. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a (in)visibilidade na inclusão escolar**. 2011, 209 p. (Mestrado). Universidade do Estado do Paraná. Educação. 2011.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. **Inclusão, Surdez e Ensino Médio: perspectivas e possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado**. 2011. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, UFRGS, IFCH, V. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez.2006.

SOUZA, Débora. **O Trabalho do Pedagogo como dispositivo frente aos desafios da escola inclusiva na educação infantil**. Vitória: UFES. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória. 2009.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **“A SIR chegou...” Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre.** 2002. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

TOLEDO, Elizabete Humai. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.** 2011, 1 v. 189 p. (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Educação. Londrina, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

_____. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico:** o novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2002.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo:** identificação e caracterização. 2011. 1 v. 193 p. (Doutorado). Universidade Federal De São Carlos - Educação Especial (Educação Do Indivíduo Especial). São Carlos, 2011.

VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação Especial no RS:** uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002. 2005. 1 V. 132 p. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do SUL – Porto Alegre, 2005.

ANEXOS

ANEXO A - Calendário das Formações Continuadas 2011

DATAS	PAUTAS
28/03/2011	Planejamento 2011 - Relatos de experiência de professores.
25/04/2011	Elaboração de Plano de Trabalho de cada SRM
30/05/2011	Flexibilização Curricular
27/06/2011	Oficina - Tecnologias Digitais Acessíveis
18/07/2011	Oficina - Adaptações de materiais e tecnologias acessíveis.
29/08/2011	Planejamento de formações para professores do ensino comum.
26/09/2011	Planejamento de formações para professores do ensino comum.
24/10/2011	Avaliação das formações desenvolvidas pelos professores e planejamento das próximas.
28/11/2011	Palestra: Tema deficiência visual - professora convidada.
30/11/2012	Encerramento das formações para professores do ensino comum. Apresentação do projeto "Trabalho Educativo" premiado com a medalha Paulo Freire - Palestra sobre PNEE-PEI (Palestrante convidado).
12/12/2011 <i>Evento cancelado</i>	- Avaliação das formações e planejamento para 2012.

ANEXO B - Calendário das Formações 2010

03/2010	TARDE	Diretrizes Operacionais para o AEE - Aline Delevati	EMEF Vânius Abílio dos Santos
04/2010	TARDE	Relato sobre o Seminário Internacional sobre Autismo - Eloísa Barcelos e Lisiane Krentkowski.	Auditório EMEC Cebolinha/APAE
05/2010	MANHÃ	Flexibilização Curricular Aline Delevati	Auditório EMEC Cebolinha/APAE
06/2010	TARDE	Socialização do Encontro do Direito a Diversidade MEC. Aline Delevati e Márcia Carneiro	SMED
08/10	MANHÃ	Tec. Assistivas - Prof ^a Graciela NIEE / UFRGS e Ana Claudia (Cebolinha).	EMEC Cebolinha
09/2010	TARDE	Relatos de Experiências SRM das Escolas: Prof. Adriano Ortiz, Prof. José Linck, Antonio R. da Rocha, Cebolinha, Cincinato J. Do Vale, Sta. Madalena.	SMED
10/2010	MANHÃ	Relato de experiências SRM das escolas: Vânius A. dos Santos, Pres. Getúlio Vargas, Érico Veríssimo, Princesa Isabel e Sta Rita de Cássia, Duque de Caxias.	SMED
11/2010	TARDE	Mundo do Trabalho, Jaqueline Reis	SMED
12/2010	MANHÃ	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO - 2011	SMED

ANEXO C - Autorização de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar

Porto Alegre, 05 de março de 2011

À SMED/ Gravataí

Ilma Sra. Secretária Municipal de Educação

Úrsula Jaeger

O NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, na presença da aluna de mestrado Aline de Castro Delevati, solicita através deste documento a autorização para realização de uma pesquisa no espaço da formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado desta rede de ensino.

A pesquisa, de natureza qualitativa, pretende investigar as diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado quem vem sendo discutidas e implementadas através deste espaço de formação. Para tanto, solicitamos autorização para realizar o registro das atividades de formação e, se for o caso, a divulgação dos materiais utilizados nos encontros. Resguardaremos os direitos individuais, evitando a divulgação de nomes e imagens de profissionais, assim como das escolas participantes, restringindo a divulgação à identificação do município.

Certos da acolhida de nosso pedido, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Aline de Castro Delevati
Mestranda em Educação

Prof. Dr. Claudio R. Baptista
Orientador

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos
 NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Aos Professores do AEE:

O NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, na presença da aluna de mestrado Aline de Castro Delevati, solicita através deste documento a autorização para realização de uma pesquisa no espaço da formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado desta rede de ensino.

A pesquisa, de natureza qualitativa, pretende investigar as diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado quem vem sendo discutidas e implementadas através deste espaço de formação. Para tanto, solicitamos autorização para realizar o registro das atividades de formação e, se for o caso, a divulgação dos materiais utilizados nos encontros. Resguardaremos os direitos individuais, evitando a divulgação de nomes e imagens de profissionais, assim como das escolas participantes, restringindo a divulgação à identificação do município. Para tanto, solicitamos inicialmente a disponibilização dos planos de trabalhos dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e o preenchimento do questionário em anexo.

Nós, abaixo assinado, declaramos estar cientes dos termos constantes nesta autorização e, por meio deste instrumento, autorizamos a utilização das informações solicitadas na referida pesquisa.

Nome	Assinatura

Gravataí, _____ de _____ de 2011.

 Mestranda: Aline de Castro Delevati
 Orientador: Prof. Dr. Claudio R. Baptista

ANEXO E - Modelo do Questionário



QUESTIONÁRIO:

1. FORMA DE CONTRATAÇÃO (Para atuação na Sala de Recursos Multifuncional):

- () Concurso para o cargo de: _____
 () Convocação
 () Contrato Emergencial
 () Cedência/ Permuta: _____

2. CARGA HORÁRIA DE TRABALHO (EXCLUSIVA NA SALA DE RECURSOS):

- () 20 h () 40 h () outra: _____

3. ATUAÇÃO EM OUTROS ESPAÇOS:

() Escola Especial - () Atualmente () Já atuou
() Instituição Especializada - Especificar: _____ () Atualmente () Já atuou
() Escola Regular- Qual função? _____ () Atualmente () Já atuou
() Assessoria Pedagógica - () Atualmente () Já atuou
() Outros: _____

4. FORMAÇÃO - Especificar se Presencial (P) ou à Distância (EAD):

4.1 () Magistério
4.2 Graduação _____ () Presencial () EAD
4.3 Pós-Graduação Especialização: _____ () Presencial () EAD - Conclusão em: _____ Especialização: _____ () Presencial () EAD - Conclusão em: _____ Mestrado/ _____ Doutorado: _____
4.4 () Capacitação com carga horária igual ou superior a 180h em _____ _____ () P () EAD

Preenchimento Opcional (Obs: As informações pessoais não serão divulgadas)

Nome: _____
 Escola: _____
 e-mail: _____
 Telefone: _____

Obrigada!

ANEXO F - Ficha de Encaminhamento para o
Atendimento Educacional Especializado

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

ESCOLA: _____

NOME: _____

SÉRIE: _____ TURNO: _____ TURMA: _____

PROFESSORES: _____

IDADE: _____

ENDEREÇO/ TELEFONE: _____

PAIS/ RESPONSÁVEIS: _____

I.D. (Nº DE IDENTIFICAÇÃO DO CENSO/INEP) _____

O aluno apresenta:

- Deficiência:
 - () Física () Mental () Auditiva
 - () Surdez () baixa visão () Cegueira () Surdocegueira () Múltipla

- Transtorno Global do Desenvolvimento:
 - () Autismo () Síndrome de Asperger () Síndrome de Rett
 - () Transtorno desintegrativo da infância (Psicose Infantil)

- Altas Habilidades/ Superdotação ()

Obs. : Anexar Parecer Pedagógico do aluno.

Não preencher.

Encaminhado para a Sala de Recursos Multifuncional da Escola _____

Em ____/____/____ Ass. Educação Especial: _____

ANEXO G - Roteiro Avaliativo elaborado pelo Núcleo de Educação Especial SMED

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Escola _____
 Nome do aluno: _____
 Série: _____ Turma: _____ Turno: _____
 Professor(a) _____

CONTEXTO SÓCIO-FAMILIAR

CONTEXTO ESCOLAR

CONTEXTO DA SALA DE AULA

ESTILO DE APRENDIZAGEM E MOTIVADORES

ASPECTOS COGNITIVOS Linguagem Oral e escrita	Habilidades Realiza sem ajuda	Potencial Realiza com ajuda	Limites Mesmo com ajuda não realiza
Expressa seus interesses			
Compreende ordens, recados, histórias ouvidas, diálogos			
Compreende textos escritos, identificando a principal ideia ou sentimento que o autor quer transmitir.			
Utiliza diferentes códigos: * o oral, * o escrito, * o gráfico, * o numérico e * o pictórico			
Expressa as representações mentais referentes às ideias centrais do texto lido, por meio de palavras, gestos, sinais linguísticos, desenhos, etc.			
Identifica os principais personagens, fatos e fenômenos contidos na mensagem.			
Demonstra conhecimento do vocabulário empregado em diálogos ou textos.			

ASPECTOS COGNITIVOS Linguagem Oral e escrita	Habilidades Realiza sem ajuda	Potencial Realiza com ajuda	Limites Mesmo com ajuda não realiza
Representa sequencia dos fatos e de sua localização temporal - na oralidade - na escrita			
Emprega conectivos como: preposições, conjunções, artigos, etc..			
Apresenta estratégias de memorização.			
Expressa seus próprios processos de pensar e resolver problemas;			
Resolve situações problema, incluindo-se desde a interpretação da situação até as inferências necessárias para a busca das soluções.			
Realiza juízos morais			
Reconhece: <ul style="list-style-type: none"> • seu nome, • palavras, • sílabas • letras dentro das palavras 			
Escreve: <ul style="list-style-type: none"> • seu nome, • palavras, • frases • textos 			
Organiza pensamentos e expressa-se com lógica acerca de determinado assunto, por meio de : <ul style="list-style-type: none"> • comunicação oral, • escrita, • por sinais ou códigos, 			
Conhecimento Lógico-matemático			
Classifica livremente;			
Classifica com critérios (cor, tamanho, espessura, forma, etc.);			
Seria diferentes materiais a partir de critérios próprios e dados;			
Executa desenhos, empregando formas geométricas conhecidas;			
Demonstra orientação espacial e temporal em atividades propostas, observando simetria, posição, direção, distância, localização, transposição, etc., (matemática e psicomotricidade juntas);			
Ordena e relata fatos em uma sequencia temporal de filmes, histórias, gravuras, etc., observando antes, durante e depois de cada um;			

ASPECTOS COGNITIVOS Linguagem Oral e escrita	Habilidades Realiza sem ajuda	Potencial Realiza com ajuda	Limites Mesmo com ajuda não realiza
Realiza atividades que envolvam o pensamento reverso: construir, destruir e reconstituir; Ida e Volta (reversibilidade);			
Forma conjuntos, utilizando materiais concretos variados;			
Representa conjuntos graficamente através de desenhos;			
Lê, escreve e representa numerais de 0 a 9 (a princípio).			
Resolve problemas matemáticos a partir de pequenas histórias;			
Estabelece correspondência um a um entre elementos de conjuntos dados;			
* Observa a inclusão hierárquica do número.			
Conserva as quantidades.			
Realiza operações matemáticas simples (soma, subtração, multiplicação, divisão).			
Realiza operações com transporte.			
Outras...			

Apresentam-se, a seguir, alguns aspectos específicos do desenvolvimento das **habilidades pessoais sociais**:

Habilidades pessoais sociais:	habilidades	potencialidades	limites
Apresenta equilíbrio pessoal e afetivo-emocional;			
Tem boas relações interpessoais;			
Tolera a inserção social.			
Tem boa a imagem de si mesmo, demonstrando autoestima em relação: <ul style="list-style-type: none"> • a suas competências curriculares, • sua aceitação por familiares, professores, amigos; • ao seu corpo; 			
Tem habilidade de fazer amigos, para conviver, seguir regras sociais;			
Tem habilidade de colocar-se no lugar do outro;			
Tem boa relação social e de comunicação com colegas em várias situações da vida na escola: sala de aula, refeitório, pátio do recreio, prática de educação física e etc,;			
Tem persistência para atingir seus objetivos;			
Busca a resolução de conflitos nos quais esteja envolvido, dentro da escola;			
Controla suas emoções e impulsividade em situações de frustração;			
Solicita ajuda, aceita ou rejeita auxílio;			
Apresenta perspectivas de futuro, em especial em termos da profissão que pretende;			
Nas convivências, manifesta: <ul style="list-style-type: none"> • Solidariedade; • Dependência; • Autonomia, 			
Trabalha em grupo;			
Manifesta tristeza, apatia e outras evidências de transtorno de humor;			

Sugestões de atividades avaliativas de motricidade:

Motricidade	Habilidades	Potencialidades	Limites
Apresenta Flexibilidade motora: tonicidade, movimentos involuntários, possibilidades de executar, intencionalmente, determinados movimentos com o corpo;			
Apresenta Equilíbrio estático e dinâmico; controle mental das ações motoras em diferentes posições ou movimentos como ficar em pé, sentado, ajoelhado, andando, correndo, parado fazendo pose, etc.			
Tem consciência de próprio corpo: dominação de suas partes, localização e função das mesmas;			
Reconhece e localiza as partes do corpo em relação à outra pessoa ou a uma figura humana desenhada;			
Apresenta Coordenação motora geral na execução de movimentos solicitados, * seja por comando verbal ou por imitação gestual, nos jogos com bola, peteca, etc.;			
Apresenta Coordenação motora geral no caminhar, no correr, sentar, levantar;			
Apresenta Equilíbrio estático, observável em situações lúdicas como "brincar de estátua";			
Apresenta Coordenação visual motora observável na escrita, no desenho, recorte, modelagem e outras atividades que exijam coordenação mão/olho;			
Preferências e uso predominante da mão, pé, olho, ouvido: Direito e/ou esquerdo;			
Apresenta boa expressão da fala e linguagem.			
Apresenta coordenação motora fina: escreve, recorta, pinta obedecendo a limites, etc.			

Fonte: SMED/NEE