

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

ANDRESSA SANTOS REBELO

**OS IMPACTOS DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DE
MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**Corumbá
2012**

ANDRESSA SANTOS REBELO

**OS IMPACTOS DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DE
MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

**Corumbá
2012**

ANDRESSA SANTOS REBELO

Dissertação intitulada **OS IMPACTOS DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA** (164 p.) apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado na Área de Concentração em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, e à banca examinadora abaixo especificada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Aprovada em ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Orientadora)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Dr. José Geraldo Silveira Bueno (Titular)
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti (Titular)
(Universidade Estadual de Londrina)

Dra. Edelir Salomão Garcia (Titular)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Dr. Paulo de Martino Jannuzzi (Suplente)
(Escola Nacional de Ciências Estatísticas)

A todas as crianças que tem de enfrentar dificuldades quase que intransponíveis (não apenas decorrentes da deficiência, mas de todo o sistema educacional) para usufruir de seu direito à educação.

AGRADECIMENTOS

A professora doutora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, pelo convívio, pela preocupação com minhas escolhas, e orientação tão zelosa a mim dedicada, muito obrigada.

Aos professores doutores José Geraldo Silveira Bueno, Paulo de Martino Jannuzzi e Edelir Salomão Garcia, pela acuidade das proposições feitas no momento de qualificação que me fizeram perceber possibilidades ainda inexploradas, o meu profundo agradecimento.

A professora doutora Silvia Márcia Ferreira Meletti e aos alunos da Universidade Estadual de Londrina, pelo apoio e suporte dados no decorrer da pesquisa.

Aos professores doutores Anamaria Santana da Silva, Ana Lúcia Espíndola e Hajime Takeuchi Nozaki pelo exemplo de compromisso profissional e militância.

As professoras doutoras Nadir Zago, Maria de Lourdes Jeffery Contini e Dimair de Souza França por proporcionarem momentos intensos de apropriação do conhecimento.

Aos colegas da pós-graduação, pelos momentos em que juntos pudemos discutir nossos objetos de pesquisa e compartilhar nossos processos.

Aos servidores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sempre solícitos, em especial a Cleide Canela de Paula pela atenção despendida.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio à pesquisa.

A Regina e Adilson, pais amorosos e sempre presentes. A Ageu e Adrielle, irmãos estimados e demais entes queridos.

A Celia Maria Sampaio de Carvalho Carneiro pela amizade e companheirismo, e sua família, amigos primorosos.

REBELO, Andressa Santos. **OS IMPACTOS DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

RESUMO

A partir de 2007 a educação especial oferecida pelas escolas públicas brasileiras passou a contar com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para que pudessem desenvolver seu Atendimento Educacional Especializado. Conforme a legislação em vigor, esse programa se responsabiliza pela provisão dos meios para que seja oferecido o Atendimento Educacional Especializado, suplementar e/ou complementar ao ensino regular/comum. Nesta pesquisa buscamos investigar os impactos da política de complementação/suplementação para a educação das pessoas com deficiência, tendo por lócus o município de Corumbá (MS). Objetivamos, através dessa pesquisa, analisar a possibilidade de efetivação da política de Atendimento Educacional Especializado sob as condições vigentes. Como objetivos específicos, pretendemos: (1) Discutir a transmutação do termo “atendimento especializado” desde sua introdução nos documentos oficiais até os dias atuais através da análise documental. (2) Compreender os aspectos operacionais que permeiam a implementação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” dentro da política de educação inclusiva por meio de revisão da literatura, recorrendo também à legislação que respalda o programa. (3) Discutir o impacto do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” sobre as matrículas dos alunos com deficiência em Corumbá (MS) através da análise dos dados obtidos pelo Censo Escolar (MEC/INEP) no período de 1999 a 2010. Utilizamos como procedimento de pesquisa a revisão da literatura sobre o programa, análise documental com contribuições da análise de discurso (BAKHTIN, 1992, 1995; ORLANDI, 1995, 2005) e leitura e tratamento estatístico dos microdados relativos à educação especial, disponibilizados pelo Censo Escolar, com auxílio do *software* IBM SPSS *Statistics*. A fim de complementar as análises, são utilizadas também outras bases de dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e informações pertinentes do estado de Mato Grosso do Sul e do município de Corumbá. Os resultados alcançados por esta pesquisa apontam que as iniciativas propostas em lei (sejam em textos normativos ou orientadores) vêm provocando crescimento tímido no número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Mudanças que, em maior ou menor grau são marcadas tanto pela democratização do acesso e direcionamento de recursos para o ensino público, quanto pela coexistência entre os interesses do setor público e os interesses das instituições privadas de caráter assistencial, que vem conseguindo obter a garantia de financiamento, a fim de disponibilizar o Atendimento Educacional Especializado em suas unidades.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Especializado. Atendimento Educacional Especializado. Indicadores Educacionais.

REBELO, Andressa Santos. **THE IMPACTS OF THE “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO” POLITICS: EDUCATIONAL INDICATORS ANALYSIS OF DISABLED STUDENTS REGISTRATIONS.** 2012. Thesis (Masters in Education). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

ABSTRACT

Since 2007, the special education offered by Brazilian public schools has included the “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” in order to develop the “Atendimento Educacional Especializado”. According to present legislation, this program is responsible for providing the “Atendimento Educacional Especializado”, additional and/or complementary to the regular education. In this project, we aimed to investigate the impacts of the addition/complementation politics to the education of disabled people, having the municipality of Corumbá (MS) as locus. Our objective was to analyze the possibility of accomplish the politics of “Atendimento Educacional Especializado” under the actual conditions. Our specific objectives were: (1) Discuss the transmutation of the term “specialized attendance” since its introduction in official documents until actual days through documents analysis. (2) Understand the operational aspects that surrounds the implementation of the “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” within the politics of educational inclusion through literature research and the legislation which supports the program. (3) Discuss the impact of the “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” on the registration of disabled students in Corumbá (MS) through analysis of the School Census Data (MEC/INEP) from 1999 to 2012. We used as research procedure the literature research about the program, the documental analysis with contributions of the speech analysis (BAKHTIN, 1992, 1995; ORLANDI, 1995, 2005) and lecture and statistic treatment of the microdata relating to the special education provided by the School Census, using the IBM SPSS *Statistics software*, as well as data bases from the “Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” and other information from the state of Mato Grosso do Sul. The obtained results shown that the initiatives proposed by law result in a slight increasing in the registration of the disabled students in regular schools. These changes are characterized by the democratization of the access and resources allocation in public education, and also by the coexistence of the interests from the public and private care institutions sectors which obtain funds for providing the “Atendimento Educacional Especializado” on its unities.

Keywords: Special Education. Specialized Attendance. Specialized Educational Attendance. Educational Indicators.

LISTA DE SIGLAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
AGU	– Advocacia Geral da União
AIPD	– Ano Internacional da Pessoa Deficiente
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	– Benefício de Prestação Continuada na Escola
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	– Centro Nacional de Educação Especial
CEB	– Câmara de Educação Básica
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CORDE	– Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DESE	– Departamento de Educação Supletiva e Especial
DOU	– Diário Oficial da União
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAB	– Gabinete
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	– <i>International Business Machines</i>
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	– Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFES	– Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPS	– Instituto Nacional de Previdência Social
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBA	– Legião Brasileira de Assistência
MDS	– Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	– Ministério da Educação

MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MPAS	– Ministério da Assistência e Previdência Social
PAR	– Plano de Ações Articuladas
PIB	– Produto Interno Bruto
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	– Secretaria de Educação Especial
SENEB	– Secretaria Nacional de Ensino Básico
SESPE	– Secretaria de Educação Especial
SIGETEC	– Sistema de Gestão Tecnológica
SMEC	– Secretaria Municipal de Educação
SEED	– Secretaria Executiva de Educação
SPSS	– <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Localização das escolas com salas de recursos multifuncionais por região (2005-2011).....	91
Gráfico 2 - Proporção de salas de recursos multifuncionais de Tipo I e II no Brasil (2005-2011).....	91
Gráfico 3 - Matrículas em Atendimento Educacional Especializado por dependência administrativa no Brasil (2009-2010).....	95
Gráfico 4 - Frequência semanal com que as turmas realizam Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2009-2010).....	106
Gráfico 5 - Número de alunos com deficiência matriculados em Atendimento Educacional Especializado no Brasil conforme o sexo (2009).....	107
Gráfico 6 - Número de alunos com deficiência matriculados em Atendimento Educacional Especializado no Brasil conforme o sexo (2010).....	107
Gráfico 7 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2009-2010).....	111
Gráfico 8 - Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular no Brasil por regiões (2009-2010).....	112
Gráfico 9 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil segundo o tipo de deficiência (2009-2010).....	117
Gráfico 10 - Número de atendimentos segundo o tipo de Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2009-2010).....	117
Gráfico 11 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Mato Grosso do Sul segundo o tipo de deficiência (2009-2010).....	119
Gráfico 12 - Número de atendimentos segundo o tipo de Atendimento Educacional Especializado em Mato Grosso do Sul (2009-2010).....	120
Gráfico 13 - Distorção idade-série em Corumbá, Mato Grosso do Sul e Brasil (1999-2010).....	128
Gráfico 14 - Taxas de repetência em Mato Grosso do Sul e no Brasil em anos compreendidos entre 1981 e 2005.....	129
Gráfico 15 - Taxas de reprovação em Corumbá, Mato Grosso do Sul e Brasil (1999-2005).....	130
Gráfico 16 - Número de matrículas de alunos com deficiência nas modalidades Educação Especial, Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos em Corumbá (MS), conforme o sexo (2007-2010).....	135
Gráfico 17 - Classificação da cor dos alunos com deficiência matriculados nas modalidades Educação Especial, Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Corumbá (MS) (2007-2010).....	136
Gráfico 18 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado em Corumbá segundo o tipo de deficiência (2009-2010).....	142
Gráfico 19 - Número de atendimentos segundo o tipo de Atendimento Educacional Especializado em Corumbá (MS) (2009-2011).....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de escolas contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil (2005-2011).....	94
Tabela 2 - Faixa etária dos alunos matriculados em Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2009-2010).....	109
Tabela 3 - Cobertura do Atendimento Educacional Especializado no Brasil e nos estados de Roraima, São Paulo, Mato Grosso do Sul (2009).....	113
Tabela 4 - Cobertura do Atendimento Educacional Especializado no Brasil e nos estados de Roraima, São Paulo, Mato Grosso do Sul (2010).....	114
Tabela 5 - Número de escolas contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em municípios de Mato Grosso do Sul por dependência administrativa (2005-2011).....	121
Tabela 6 - Cobertura do Atendimento Educacional Especializado em municípios de Mato Grosso do Sul (2009).....	124
Tabela 7 - Cobertura do Atendimento Educacional Especializado em municípios de Mato Grosso do Sul (2010).....	125
Tabela 8 - Cobertura do Atendimento Educacional Especializado em municípios de Mato Grosso do Sul (2011).....	125
Tabela 9 - Matrículas de alunos com deficiência em Corumbá (MS) por dependência administrativa (1999-2006).....	131
Tabela 10 - Matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Corumbá por modalidade e etapa de ensino (MS) (2007-2011).....	138
Tabela 11 - Matrículas nas modalidades de ensino segundo o tipo de Necessidade Educacional Especial em Corumbá (MS) e (2007-2008).....	140
Tabela 12 - Matrículas nas modalidades de ensino segundo o tipo de Necessidade Educacional Especial em Corumbá (MS) (2009-2010).....	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa com a localização das escolas contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil (2005-2011).....	92
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 Sobre os objetivos.....	11
2 As justificativas para desenvolver esta pesquisa.....	15
3 Opção teórico-metodológica.....	25
3.1 Procedimentos metodológicos.....	28
4 Sobre a organização do texto.....	39
1 A TRANSMUTAÇÃO DO CONCEITO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	41
1.1 Documentos analisados e proposta de periodicização.....	42
1.2 O atendimento especializado no Brasil (1961-1986).....	44
1.3 O atendimento (educacional) especializado no Brasil (1986-2003).....	53
1.3.1 O atendimento educacional especializado: os desdobramentos do Parecer CNE/CEB nº 17/ 2001 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2001.....	60
1.4 O Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2003-2011).....	68
1.5 Posicionamentos atuais e perspectivas para a Educação Especial.....	77
2 O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	88
3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS	102
3.1 Matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil e em Mato Grosso do Sul (2009-2010).....	105
3.2 Matrículas em educação especial no município de Corumbá (MS) (1999-2006).....	127
3.3 Matrículas em educação especial no município de Corumbá (MS) (2007-2010).....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	151

INTRODUÇÃO

1 Sobre os objetivos

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva instituída em 2008 trouxe em seu texto que o Estado brasileiro, entre demais ações, deveria garantir a transversalidade da educação especial em todo o percurso escolar do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação reafirmando o direito ao “atendimento educacional especializado”, para apoiar à educação escolar no ensino regular (BRASIL, 2008a). A partir de então a educação especial não deveria mais ser substitutiva à escolarização comum, algo que segundo o próprio texto persistia até aquele momento, já que o atendimento dessas pessoas estava relegado, em grande parte dos casos, às instituições privado-assistenciais com subvenção do Estado.

Em seu prólogo, a Política de 2008 se apresenta na posição de alterar esse quadro, afirmando a busca por “superar a oposição entre educação regular e educação especial” (BRASIL, 2008a, p. 5). O documento ainda afirmava que a educação brasileira até aquele momento não tinha se organizado na perspectiva da **inclusão**:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2008a, p. 5).

Anteriormente à publicação da Política de 2008, a presença dos princípios de inclusão escolar nas políticas de educação especial já mobilizava diversos pesquisadores no sentido de empreender pesquisas para avaliar seus resultados. Nos últimos anos diversos trabalhos (MARQUES et al. 2008; MARQUEZINE, TRAMONTINA, 2006; MENDES, 2000) se ocuparam em analisar a produção do conhecimento em educação especial apontando principalmente para o crescimento de pesquisas relacionadas à temática da inclusão escolar.

Ao realizar estudo sobre a produção acadêmica no âmbito da escola Marin, Bueno e Sampaio (2005) afirmam que no que se refere às modalidades de ensino, além da incidência maciça sobre o ensino regular (já esperada) os dados de sua pesquisa apontaram para um interesse maior sobre a educação especial do que sobre o Ensino Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo. Para eles isso parece contrapor-se à ideia de que o interesse pela educação especial seja marginal na pesquisa educacional.

Mendes (2006) e Omote (1999) afirmam que os princípios teóricos que regem o movimento da inclusão escolar surgiram nos Estados Unidos ainda na década de 1980 no meio acadêmico, antes, portanto, de seus pressupostos serem difundidos nos documentos publicados pelos organismos multilaterais na década de 1990. Mendes (2006) identifica na literatura a partir de então os representantes de duas correntes: o movimento da “educação inclusiva” que defende o contínuo de serviços especializados (WILL, 1986), e o da “inclusão total” (*full inclusion*) que toma a inclusão sob um ponto de vista mais radical (GARTNER; LIPSKY, 1989; STAINBACK; STAINBACK, 1984).

A partir de então aparecem na literatura duas posições mais extremistas, estando num dos extremos a proposta de *inclusão total*, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da *educação inclusiva*, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais) (MENDES, 2006, p. 8, grifos nossos).

É interessante que, mesmo defendendo a inclusão, existem nuances entre as várias correntes. Quando questionam os problemas pelos quais vem enfrentando o processo de inclusão escolar desses alunos no Brasil, os trabalhos que defendem mais acriticamente a inclusão escolar tendem a culpabilizar o professor, a escola ou a família por esses problemas, enquanto que o conteúdo da proposta permanece incólume.

Nesses trabalhos importa afirmar a imperatividade de modificação do meio (através de adaptações físicas, recursos tecnológicos, curriculares e procedimentais) para que o aluno com deficiência tenha pleno acesso à educação. As pesquisas guiadas por essas concepções afirmam também que seria inútil promover a inclusão se não houver uma transformação das ideias sobre a pessoa com deficiência (formada desde os primórdios da nação), porém essas transformações ficam apenas no âmbito da mentes e das instituições. Não se leva em conta que tais avanços de concepção demandariam transformações reais e profundas em uma sociedade na qual a cultura de direitos ainda não está consolidada, uma vez que na educação especial mesmo as transformações menores e mais pontuais vem ocorrendo muito lentamente.

Sobre os extremismos dos posicionamentos em relação à inclusão escolar, Bueno (1999) distingue dois grupos mais abrangentes, aqueles “que apresentam ‘fortes razões’ para a

não-inclusão”, que mesmo sofrendo fortes críticas, ainda persistem, e do lado oposto os “arautos da inclusão”:

[...] os novos arautos da educação especial, os que advogam a inclusão de toda e qualquer criança na escola regular, sem levar em consideração que a implementação dessa escola demanda o estabelecimento de políticas de aprimoramento dos sistemas políticos, sem as quais não se garante um processo de escolarização de qualidade. Para esses arautos, qualquer forma de educação que não seja a da inclusão no ensino regular é vista como ultrapassada, pois perpetua a segregação, a discriminação e o preconceito dos normais em relação aos alunos com necessidades educativas especiais. Para eles, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e, entre elas, das crianças deficientes, por um “passe de mágica” – ou por uma “vontade iluminista” – resolveria os problemas da segregação, da discriminação e do preconceito, independentemente dos resultados dessa inclusão. O que importaria é colocar, numa mesma sala de aula, crianças normais e deficientes, pois isso garantiria a “democratização do acesso à educação” a estas últimas (BUENO, 1999, pp. 10 e 11).

Por outro lado, há aqueles que procuram enfrentar a questão sob o ponto de vista crítico, pois consideram os determinantes históricos e sociais que envolvem os processos de inclusão/exclusão social. Esses autores reconhecem os avanços alcançados através da política de inclusão escolar, mas vêem os limites não só do discurso, mas da própria forma na qual a sociedade está organizada, com desigualdades sociais mais amplas advindas da não-socialização dos bens econômicos e culturais, e que, portanto antecedem as questões específicas da deficiência.

Por serem características das ciências humanas e sociais, sabemos que as divergências sobre o significado da educação sempre existirão no âmbito político-econômico e consequentemente nas esferas acadêmicas, que demarcados por diferentes concepções, nos oferece respostas e propostas na maior parte das vezes discordantes, o que por sua vez se manifesta nas leis educacionais.¹

Nos últimos anos a legislação educacional passou a não mais mencionar o atendimento das crianças com deficiência de modo prioritário em classes ou escolas especiais, passando a caracterizar a educação especial como complementar/suplementar ao ensino comum, por meio da previsão de Atendimento Educacional Especializado na própria escola, escolas próximas ou em instituições assistenciais de caráter privado (BRASIL, 2006, 2008a, 2008b, 2011b).

¹ Para Löwy (1996, p. 32), isso faz parte do desenvolvimento científico, em que as disputas são inevitáveis: “Na medida em que se desenvolve um processo de conhecimento, ou um processo de transformação, ou um processo de prática social, inevitavelmente aparecem pontos de vistas diferentes, aparecem divergências, contradições, concepções distintas, no seio mesmo de uma classe social, ou daqueles que compartilham de uma mesma visão de mundo. Isto é inevitável e é também necessário, é parte mesmo de todo o processo efetivo de conhecimento e transformação da realidade”.

Dessa forma, ao dizer que o atendimento especializado não deve mais substituir a escolarização formal, a legislação tenciona mudar o lócus e os objetivos da educação especial.

Anteriormente à Política de 2008, o Executivo Federal se mobilizava na organização da educação especial, lançando diversos programas voltados à escolarização da pessoa com deficiência que tinham por objetivo dar corpo à inclusão das pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino. Entre esses programas, criou-se no ano de 2007 o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (PISRM), que de acordo com a legislação passa a ser uma das ações para que seja desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado complementar e/ou suplementar ao ensino comum:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. [...] § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações: I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - *implantação de salas de recursos multifuncionais*; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. § 3º *As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado* (BRASIL, 2011b, grifos nossos).

Devido às proporções que sua implementação vem tomando no centro das políticas de educação especial, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais junto a outros programas educacionais vem se constituindo um marco na distribuição de recursos técnicos e financeiros pelo Governo Federal aos sistemas públicos de ensino para a disseminação da política de inclusão escolar. Iniciado através de um sistema de chamada por editais, o programa vem permitindo que a rede pública de ensino seja contemplada com salas de recursos multifuncionais a fim de organizar seu Atendimento Educacional Especializado.

Sendo assim, nesta pesquisa buscamos investigar os impactos da política de complementação/suplementação para a educação das pessoas com deficiência, tendo por lócus o município de Corumbá (MS). Objetivamos, por meio dessa pesquisa, analisar a

possibilidade de efetivação da política de Atendimento Educacional Especializado sob as condições vigentes.

São nossos objetivos específicos: (1) Discutir a transmutação do termo “atendimento especializado” desde sua introdução nos documentos oficiais até os dias atuais por meio da análise documental. (2) Compreender os aspectos operacionais que permeiam a implementação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” dentro da política de educação inclusiva por meio de revisão da literatura, recorrendo também à legislação que respalda o programa. (3) Discutir o impacto do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” sobre as matrículas dos alunos com deficiência em Corumbá (MS) através da análise dos dados obtidos pelo Censo Escolar no período de 1999 a 2010.

2 As justificativas para desenvolver esta pesquisa

A concepção de adequação das escolas a fim de que se ofereça educação para todos, independentemente das condições específicas dos alunos se disseminou na década de 1990 através da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) que foi elaborada em conjunto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial em Jomtien, Tailândia. Na mesma década foi elaborada a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) tendo em vista as “necessidades educativas especiais” que os alunos possam apresentar.

Porém é necessário destacar que no Brasil, o momento imediatamente anterior a essas declarações é de efervescência da luta pelos direitos sociais. Assim, para compreendermos o estado atual das políticas de inclusão escolar no país é necessário nos remetermos à história de seu sistema de proteção social. O país não só aderiu aos pressupostos inclusivos, pois foi também um propositor atuante nesse processo. Prova disso é termos a Constituição Federal de 1988 adjetivada por cidadã, promulgada antes da disseminação da política de inclusão na década de 1990. Para compreender o movimento de inclusão escolar no Brasil é necessário considerar a complexidade das relações que envolvem a sua composição, retrocedendo o período histórico em que os seus princípios se apresentam nas declarações e demais documentos elaborados pelos organismos multilaterais.

Di Giovanni (2009, p. 4) afirma que as considerações de natureza histórica contribuem para ampliar a visão empirista sobre as políticas públicas que tem sido dominante nos modelos analíticos disponíveis, uma vez que as políticas se constituem como

[...] forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia. [...] é exatamente nessa interação que se definem as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades de intervenção estatal.

As relações político-econômicas no Brasil do século XX permitem-nos perceber que esse período foi marcado por políticas públicas que buscavam atender as demandas sociais, a cada tempo, mais urgentes. Entre os anos trinta e setenta consolidou-se no Brasil o que Draibe (1993) denomina de Estado Social, com todos os limites que tal nomenclatura possa trazer se comparado ao modelo europeu de proteção social.² Para o entendimento da proteção social no Brasil a autora propõe que se façam três grandes cortes (nos anos 1930, 1964, 1985) levando em consideração as mudanças nos regimes políticos, já que as características dos diferentes regimes marcam fortemente a concepção, a moldagem e o perfil redistributivista da proteção social. Além disso, os direcionamentos dados à política social estão também intimamente relacionados à condução da política econômica.

O período 1930-1964 pode ser subdividido em dois outros subperíodos: 1930-1943 e 1943-1964. O primeiro subperíodo (1930-1943) caracteriza-se pela introdução dos primeiros benefícios sociais através da legislação previdenciária e trabalhista, que enfatizava a

² Para Draibe (1993), o *Welfare State* no âmbito do Estado Capitalista trata-se de uma forma particular de regulação social “que se expressa pela transformação das relações entre o Estado e a Economia, entre o Estado e a Sociedade, a um dado momento do desenvolvimento econômico. Tais transformações se manifestam na emergência de sistemas nacionais, públicos ou estatalmente regulados de educação, saúde, integração e substituição de renda, assistência social e habitação que, a par das políticas de salário e emprego, regulam direta ou indiretamente o volume, as taxas e o comportamento do emprego e salário da economia, afetando portanto, o nível de vida da população trabalhadora. Concretamente, trata-se de processos que, uma vez transformada a própria estrutura do Estado, expressam-se na organização e produção de bens e serviços coletivos, na montagem de esquemas e transferências sociais, na interferência pública sobre a estrutura de oportunidades de acesso a bens e serviços públicos e privados e, finalmente, na regulação da produção e de bens e serviços sociais privados” (p. 19). Ao examinar comparativamente os processos históricos de formação do *Welfare State* em diversos países, a autora afirma que existem distintos padrões que marcaram a consolidação dos contemporâneos Estados de Bem Estar Social. Modelos esses que expressam raízes e condições históricas distintas e que se manifestam em variação das complexas dimensões da proteção social, seja no que tange às relações de inclusão/exclusão que os sistemas abrigam, seja no que concerne a seus aspectos redistributivos, seja finalmente no que diz respeito às relações com o sistema político. Seus estudos comparativos mostraram que o *Welfare State* pode ser mais universalista, institucionalizado e estatizado, em alguns casos, e, em outros, mais privatista e residual; em uns, mais generoso na cobertura e diversificação dos benefícios, em outros mais seletivos e assistencialistas etc.

meritocracia e o universalismo na orientação das ações sociais do Estado, assim como os aspectos residuais ou de seletividade com que atingem e incorporam grupos sociais particulares a seus benefícios. É o princípio do mérito, entendido basicamente como a posição ocupacional e de renda adquirida ao nível da estrutura produtiva, constituindo a base do sistema brasileiro de política social (DRAIBE, 1993).

Essa caracterização das políticas sociais pode ser entendida através do modo de organização da economia brasileira naquele momento, em que se acelerava o processo de destruição dos remanescentes do Estado oligárquico. Desde o início do século XX estabelecia-se além do antagonismo fundamental entre os proprietários e não-proprietários dos bens de produção na indústria então nascente, o antagonismo entre a burguesia agroexportadora e a nova burguesia industrial (OLIVEIRA, 1989). Entretanto, esse antagonismo no seio de uma mesma classe rapidamente cedeu lugar à hegemonia do segundo grupo. A crescente industrialização que o país adquiria após os anos de 1930 se traduziu no que Ianni (1996) chamou de “vitória da *cidade* sobre o *campo*”, na qual os setores burgueses surgidos nesse processo, mais fortes, apoiados na força militar e setores da classe média, passaram a controlar o poder político e a opinar sobre as decisões políticas.

Na esfera do poder público, constituía-se nesse período através do Estado brasileiro, a defesa do capitalismo nacional tanto ideológica quanto operacionalmente. A política econômica se caracterizava pela conservação dos interesses nacionais com a monopolização estatal de diversos setores da indústria de base, o que contrariava aos interesses do capital estrangeiro em relação ao controle dessas atividades no país (IANNI, 1996; OLIVEIRA, 1989). Junto à defesa dos “interesses nacionais”, se fazia necessário que o Estado então constituído estabelecesse um clima de “pacificação nacional”, e para tanto as políticas sociais mesmo que particularistas sob a forma dos direitos trabalhistas exerciam um importante papel (IANNI, 1996).

Na periodicização proposta por Draibe (1993), o segundo subperíodo (1943-1964) é caracterizado por políticas sociais de “expansão fragmentada e seletiva” ou “expansão massiva”, na qual o acesso amplia-se enormemente, optando-se pelo primeiro pólo do binômio “quantidade \times qualidade” o que não significava necessariamente a universalização dessas políticas nem ruptura com os modos seletivos de seu crescimento.

Ianni (1996) afirma que dentro desse período teria havido a transição de uma política destinada a criar um sistema capitalista nacional para uma política orientada para o desenvolvimento econômico dependente ou associado. A ideologia permaneceu nacionalista

(nacionalismo desenvolvimentista), mas a política econômica passou a ser de tipo internacionalista, com a implantação de filiais de empresas multinacionais no país (IANNI, 1996; SAVIANI, 2008a), estabelecendo-se de acordo com Oliveira (1989) um tripé na configuração da base produtiva entre a burguesia nacional, o capital estrangeiro e abaixo todas as classes sociais que foram ganhando diferenciações específicas.

Em oposição a certo espontaneísmo das ações do Estado no enfrentamento das questões político-econômicas do período anterior, ocorre nesse período a ampliação da tecnoestrutura estatal, através de uma contínua “racionalização” da política econômica governamental, devido à acumulação de experiências na elaboração e execução de planos, programas e projetos; a “despolitização” da técnica de planejamento, nos estudos e debates realizados por economistas e técnicos, e o reconhecimento por parte dos empresários e governantes dos países desenvolvidos, particularmente os Estados Unidos, de que a participação do Estado nas decisões e realizações ligadas à economia poderia ser uma garantia, em lugar de um risco, para os seus investimentos e transações.

Nessas condições, desenvolveram-se ainda mais o modo capitalista de produção no Brasil, como subsistema do sistema capitalista mundial. Em conseqüência, acentuou-se a divisão social do trabalho e a diferenciação social interna da sociedade brasileira. Isto significa que se desenvolveram também as desigualdades, desequilíbrios e contradições, algumas econômicas, outras sociais e políticas entre as classes sociais (IANNI, 1996).

Os governos que se sucederam ao nacionalismo desenvolvimentista tiveram dificuldades para propor e resolver os termos da contradição entre as duas estratégias políticas possíveis (opção por um capitalismo nacional ou internacionalista) para o desenvolvimento econômico brasileiro. No âmbito dessa contradição se desenvolveu o antagonismo entre as forças políticas favoráveis à expansão do capitalismo (defensoras de um sistema de capitalismo nacional e outras às relações e estruturas de dependência) e as forças políticas de esquerda, favoráveis à transição pacífica para o socialismo. É nesse contexto que germinou o movimento político civil-militar de 1964 (IANNI, 1996; SAVIANI, 2008a).

A ideologia e a prática da política econômica governamental passaram, então, a ser essencialmente conservadora e pragmática. A hegemonia do Executivo que se estabelecia não estava ligada à mudança do sistema político-econômico, nem à sua reforma. O amplo poder concentrado a partir de 1964 no Poder Executivo não significava “estatizar a economia” ou criar o “capitalismo de Estado”, tratava-se apenas de aperfeiçoar o *status quo* já que essa estatização não era antagônica ao capital (IANNI, 1996; OLIVEIRA, 1989). O que se

pretendia era a consolidação no Brasil de um sistema de equilíbrio entre governo e setor privado, com a presença de empresa pública, empresa privada nacional e da empresa privada estrangeira em proporção que assegurasse de forma continuada, a viabilidade econômica e política do sistema (IANNI, 1996).

Em relação às políticas sociais, o período acima descrito (1964-1985) é denominado por Draibe (1993) por “consolidação institucional” ou “reestruturação conservadora”, em que sob o auge do autoritarismo se definem outros benefícios e o sistema de fundos sociais. A relação renda-contribuição-benefícios segue dominante, e assim as políticas sociais, na sua maioria, reproduziam o sistema de desigualdades predominante na sociedade. Nesse período, as políticas sociais são insuficientes, presentes no âmbito da educação básica (obrigatória e gratuita) e da saúde (atendimento de urgência).

O período 1985-1988 designado por Draibe (1993) de “reestruturação progressista” se define pelos direitos sociais contidos na nova Constituição. A questão da reestruturação das políticas sociais já vinha sendo apresentada nas agendas governamentais desde os últimos anos da década de 1970 e nas condições da crise econômica da década de 1980 ela é acentuada. Mas há diferenças entre as concepções e encaminhamentos dessa reestruturação ensaiados ainda pelo regime militar e pelo governo civil da Nova República, respectivamente conservadora e progressista.

Através da descentralização e ampliação dos graus de participação social puderam ser instituídas diretrizes para o reordenamento de diversos programas. Para a concretização do processo de descentralização/municipalização na execução de programas e ações, a Constituição Federal formulou modos de participação da sociedade civil organizada, com a composição de conselhos em todas as instâncias de poder (federal, estaduais e municipais) para que se discutisse a elaboração de ações nos diferentes setores da sociedade (CORRÊA; KASSAR, 2008).

No financiamento, a Constituição reforçou, diversificou e fez convergir fontes e receitas, na tentativa de diminuir o peso das contribuições no financiamento do gasto social e a sensibilidade desse último às oscilações da economia. Porém houve alguns limites impostos pela crise econômica e seus efeitos: o financiamento das políticas sociais permaneceu ainda muito dependente das contribuições sociais, os recursos financeiros destinados às políticas permaneceram muito centralizados no Executivo Federal e permaneceram ainda fortes privilégios corporativos no sistema de políticas sociais (DRAIBE, 1998).

De qualquer forma, foi significativo o esforço institucional e o gasto público realizado pelo país na área social entre os anos de 1930 e 1970. O Brasil logrou construir um sistema de políticas sociais que por suas definições, recursos disponibilizados e alguns resultados podem ser apreendidos sob o conceito de Estado de Bem Estar Social. Entretanto, segundo as análises de Draibe (1998), o desempenho geral dessas políticas foi medíocre e esteve sempre aquém das necessidades sociais da população. Os seus programas, mesmo os mais universais, pouco contribuíram para a redução das desigualdades sociais, do mesmo modo que foram praticamente nulos os seus efeitos sobre os bolsões de pobreza.

Desde a década de 1970 vemos se consolidar o sistema de políticas sociais brasileiras, mas com sérios entraves. Um dos grandes problemas para sua consolidação é a constituição de densas redes de parcerias, estímulos e subsídios dados ao setor privado, projetando um alto grau de privatização, tanto pela presença do setor privado produtor de serviços sociais (alavancado pelo investimento público) quanto pela introdução da lógica e dos interesses privados e particularistas nos campos decisórios, problema que também marcou a política social de outros países da América Latina (BORÓN, 2008; DRAIBE, 1995, 1998).

Oliveira (2008) assevera que embora a década de 1980 seja nomeada “década perdida” pelo agravamento da crise econômica que pauperizou grande parte da população brasileira, ao organizar-se a sociedade civil no Brasil (excluindo-se aqui o mercado) mostrou uma extraordinária vitalidade.

Nessa década foram criadas três grandes centrais de trabalhadores com diferenças programáticas e ideológicas. Inúmeros trabalhos (FERREIRA JUNIOR, 2009; ROSSI, 1981; SAVIANI, 2008b; VICENTINI, 2009) também atestam sobre as diversas mobilizações no campo educacional, representadas pelas entidades de cunho acadêmico-científico preocupadas com o significado político e social da educação e por entidades sindicais que promoveram greves em diferentes estados do Brasil.

Na década de 1990, o ajuste econômico passou a marcar presença na maior parte das esferas da administração pública e conseqüentemente das políticas sociais. Mesmo após inúmeras mobilizações por melhoras nas condições sociais da população brasileira na década de 1980, estas tiveram pouca capacidade em efetivamente alterar as distorções mais profundas das políticas sociais, pois nos anos 1990 essas políticas sofrem uma inflexão, a das reformas

pautadas no **neoliberalismo** (DRAIBE, 1995; OLIVEIRA, 2008; SADER; GENTILI, 2008; SAVIANI, 2008b).³

Junto à transição democrática e a consolidação da democracia, o sistema de proteção social atravessou um momento conservador durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). A eleição de Collor em 1989 marcou o início da aplicação do projeto neoliberal no Brasil, mas a oposição popular e as resistências no seio do próprio empresariado (em reação ao corte de subsídios, à abertura comercial e reversão de políticas intervencionistas promovidas pelo governo) obstaculizaram o estabelecimento do projeto naquele momento.

Desde 1980 já vinha ocorrendo mudanças substanciais no que concerne às políticas econômico-sociais materializadas na ofensiva privatizante e no movimento para retrain programas universais de proteção social em prol de critérios mais particularistas de acesso a benefícios. Esses dois aspectos se fizeram sentir com muita força no Brasil a partir da eleição de Collor, a primeira (e politicamente fracassada) tentativa de aplicação do projeto neoliberal no país (FERNANDES, 2008; GENTILI; FERNANDES et al., 2008).

Em relação ao sistema de políticas sociais, Draibe (1998) afirma que ao contrário da modernização econômica e institucional do país, o núcleo político do governo Collor (1990-1993) revelou-se profundamente conservador, patrimonialista e populista, contrariando até certo ponto as diretrizes universalistas da reforma social em curso. Esse período foi demarcado por dois planos de políticas sociais que a autora adjetiva de “dinâmicos e contraditórios”. O primeiro no Congresso que produzia a legislação infraconstitucional, complementando os dispositivos da Constituição (1988) e o segundo representado pelo Executivo, marcado por estagnacionismo, e até mesmo destruição das políticas sociais

³ *Liberalismo* clássico refere-se ao regime de organização econômica e social introduzido por John Locke (1632-1704) e retomado posteriormente por outros teóricos, que fundamenta o desenvolvimento das sociedades capitalistas. Nessa corrente de pensamento, o governo deveria se constituir defensor do direito à propriedade. É o que afirma Locke (1983), ao descrever a natureza dos governos e do pacto social: “o motivo que leva os homens a entrarem em sociedade é a preservação da propriedade; e o objetivo para o qual escolhem e autorizam um poder legislativo é tornar possível a existência de leis e regras estabelecidas como guarda e proteção às propriedades de todos os membros da sociedade, a fim de limitar o poder e moderar o domínio de cada parte e de cada membro da comunidade” (p. 121). Já o *neoliberalismo* nasceu logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar inspirado pelo *keynesianismo*. Sua origem pode ser atribuída à obra *O caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrita em 1944, um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como ameaça letal à liberdade econômica e política. Para Hayek, tal intervencionismo estatal era representado pela social-democracia inglesa de então, posteriormente superada pelo governo de diretriz neoliberal de Margaret Thatcher (1979-1990) (ANDERSON, 2008). Gentili, Fernandes et al. (2008) acrescentam que o economista e teórico do liberalismo econômico Milton Friedman (1912-2006), com o livro *Freedom to choose*, colaborou para a disseminação e popularização do neoliberalismo em escala mundial, sobretudo nos governos dos países da América Latina e do Leste Europeu nas décadas de 1980 e 1990, disseminação sem precedentes, jamais alcançada pelo liberalismo clássico em sua época.

vigentes, através do corte de programas sociais, principalmente os de natureza assistencial (a exemplo os de alimentação e nutrição, com exceção do programa de merenda escolar). Assim se estabeleceu uma situação paradoxal no país: enquanto ocorriam reformas generosas no âmbito legislativo (Constituição Federal, leis infraconstitucionais resultantes das ações de movimentos sociais reivindicatórios), ocorria no âmbito operacional uma estagnação dos programas sociais e a mais séria deterioração das redes públicas, causadas pelos cortes fiscais do governo, situação que se repetia em outros países da América Latina naquele momento.

A manutenção da estabilidade econômica através do Plano Real (1994) e a implementação de reformas institucionais foram marcas do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), que tinha sido ministro das Relações Exteriores e posteriormente Ministro da Fazenda ainda no governo de Itamar Franco (1992-1994). Sua estratégia se baseava em três eixos: a prestação dos serviços sociais básicos envolvendo a previdência social, saúde, educação, assistência social, habitação e saneamento; programas de trabalho, geração de emprego e renda; e programas prioritários, de combate à pobreza. Para tanto, eram condições necessárias consolidar e garantir a estabilidade macroeconômica, promover a Reforma do Estado, da Administração e a Reforma Tributária e a reestruturação dos serviços sociais básicos (BRASIL, 1995, 1996).

A Reforma de Estado empreendida nesse governo se caracterizou pelo estabelecimento de parcerias através de organizações não-governamentais e pela manutenção de programas sociais universais, bem como a focalização de grupos no interior dos programas universais. Passa-se a ter um novo perfil na gestão e orientação das políticas sociais através da alteração dos parâmetros de gastos dos programas universais e reforço do papel redistributivo do gasto social em relação às desigualdades regionais. Ocorre também a introdução de critérios técnicos na alocação de recursos e reforma da previdência social (DRAIBE, 1998).

Mas a proposta de resgate da grande “dívida social” para com o país feita ainda no período eleitoral por esse governo resultou em frustração, pois na prática as políticas sociais permaneceram no âmbito do assistencialismo e do clientelismo, o que fez com que seus empreendimentos passassem distante de alguma mudança significativa na manutenção das desigualdades.

Em relação às políticas educacionais, é na segunda metade da década de 1990 que ocorrem mudanças importantes, orientadas por objetivos de melhora da eficiência do sistema, da qualidade do ensino e equidade do acesso através de programas novos (apoio financeiro às famílias, capacitação docente etc.). Sucede a redistribuição e focalização do financiamento e

gasto através do subsídio direto às famílias (Bolsa-Escola), redistribuição de recursos para o Ensino Fundamental (através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF⁴) e descentralização da execução dos programas governamentais. Na estrutura organizacional e sistema decisório das redes e programas ocorre o reforço da autonomia das escolas, desconcentração dos recursos e funções, e descentralização/municipalização do Ensino Fundamental (DRAIBE, 2005).

É nesse momento, portanto, que o país adere ao discurso da inclusão escolar. É preciso considerar seus determinantes históricos para compreender as iniciativas governamentais, as mobilizações que se traduziram nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), na elaboração de cartilhas e no direcionamento de recursos a programas voltados à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais⁵. Assim, entendemos que o princípio de inclusão disseminado via organismos multilaterais encontrou terreno fértil no país, dada a mobilização anterior dos diversos movimentos sociais pelos princípios de democracia, isonomia e participação. Sem que se considerem essas questões, poder-se-á cair no risco de concordar que a inclusão seja um romper de paradigmas, tal qual afirma a atual política de educação especial.⁶

É durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que o movimento de inclusão escolar toma corpo, através da criação de inúmeros programas voltados à Educação Básica, cujo marco inicial foi o lançamento do programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” em 2003. A partir de então ocorre uma intensa mobilização do Poder Executivo sob a forma de programas governamentais em prol da inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Passados quatro anos da criação desse primeiro programa, ainda sob o mesmo governo, cria-se o “Programa de Implantação de Salas de

⁴ O FUNDEF era um fundo de natureza contábil instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n. 9.424 de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto n. 2.264, de junho de 1997. Foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. O fundo modificou a estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país ao vincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: 10 out. 2011.

⁵ Termo adotado pela Declaração de Salamanca (1994) para se referir “a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p. 6) e que passa a ser utilizada pela legislação educacional brasileira a partir de então também sob a variante “necessidades educacionais especiais”.

⁶ Ao abordar a política de inclusão escolar, o documento *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado* afirmou em 2006: “Os avanços da educação inclusiva mostram que os sistemas educacionais estão em processo de transformação e já refletem uma visão que transpõe a concepção tradicional de ensino, alterando o paradigma da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006, p. 12).

Recursos Multifuncionais” através da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, com o objetivo principal de “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007d, art. 1º).⁷

É nítida, portanto, a razão de ser dessa iniciativa: a de fortalecer a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Através desse programa o Governo Federal estabelece que a prestação do Atendimento Educacional Especializado deva ser feita de modo preferencial nas salas de recursos multifuncionais, complementarmente a escolarização, no período de contraturno escolar. Assim, os alunos diagnosticados com deficiência, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008) podem ter dupla matrícula (uma no ensino comum, outra na sala de recursos multifuncionais) a fim de receber atendimento especializado.⁸

Desenvolvemos esta pesquisa a partir da constatação do papel de destaque dado à implantação dessas salas nas publicações elaboradas pela agora extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP)⁹, com sua constituição sendo posta quase que como alternativa hegemônica de lócus para o Atendimento Educacional Especializado.

No esforço de produzir conhecimento sobre os percursos realizados na concretização da política de inclusão escolar, projetos de pesquisa financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) têm sido elaborados por docentes e alunos da Universidade Estadual de Londrina em conjunto com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Estadual de Campinas, dentre os quais esta pesquisa faz parte e procura contribuir voltando-se para o movimento de elaboração e implantação do Atendimento Educacional Especializado.

Mas até que se chegasse a esse objeto de pesquisa um longo caminho foi percorrido, o que em muito ajudaram as aulas na pós-graduação as quais esta pesquisadora credita a

⁷ Apesar de o programa ter sido oficialmente lançado em 2007, de acordo com o Ministério da Educação já havia salas de recursos multifuncionais implantadas no país desde 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 21 jun. 2010.

⁸ O que atualmente implica em alocação de recurso para ambas as matrículas, através da alteração feita à lei que rege o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), normatizada pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.

⁹ A SEESP foi extinta pelo Decreto n. 7.480 de 16 de maio de 2011 que “Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão”. A SEESP foi incorporada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), agora denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

possibilidade de elaboração do projeto que guiou este trabalho. Ainda na graduação em licenciatura em Matemática a pesquisadora teve a oportunidade de entrar em contato com a Educação propriamente em disciplinas voltadas ao estudo teórico de didática, práticas de ensino e políticas educacionais, e também com a Educação Especial, em uma disciplina disponibilizada pelo então Departamento de Educação a este curso. Essa formação despertou o seu interesse pela educação, propriamente. No último ano de graduação pôde entrar em contato com o Mestrado, participando como ouvinte em uma disciplina que tinha o foco em políticas públicas para a infância e a adolescência. Foi nesse período que assistiu a um roteiro de palestras proferidas no I Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação/CPAN em 2009, pelo professor Paulo Jannuzzi, pela professora Silvia Meletti, professora Edelir Garcia e professora Mônica Kassar que (junto ao professor José Geraldo Bueno) hoje compõe a banca que orientou e avalia este trabalho. Nesse evento esses professores anunciavam a possibilidade de efetuar estudos com base nos dados do Censo Escolar. A partir dali pôde vislumbrar uma possível interlocução entre o que havia estudado até aquele momento e o novo interesse em Educação Especial.

3 Opção teórico-metodológica

Tendo como fundamentação teórica norteadora o materialismo histórico-dialético (ENGELS; MARX, 1989; MARX, 1968, 1996, 1983; MARX; ENGELS, 1986; ENGELS, 1979, 1989) este trabalho busca compreender as políticas públicas educacionais dentro do movimento contraditório da sociedade, lugar esse em que toda ação governamental é sempre o resultado do embate entre forças sociais mais amplas.

O modo meritocrático no qual a escola está organizada demonstra que ela não é uma instituição neutra, pois está inserida em uma sociedade que não permite a igualdade de condições entre todos os homens (FRIGOTTO, 1984; MÉZÁROS, 2008). Porém, a escola não apenas reproduz as desigualdades que se constituem mais amplamente no cenário social, já que pode também se tornar espaço de lutas e contestação (CURY, 1987; FRIGOTTO, 2008; SAVIANI, 1987, 2008). A educação especial, enquanto modalidade da educação adentra nesse conjunto complexo de relações e embates que se estabelecem entre a escola e a sociedade.

Dessa forma, discursos que prezam a diminuição das desigualdades sem que sejam feitas transformações sociais mais profundas, tal qual o da inclusão escolar, acabam por revelar seu caráter intrinsecamente contraditório ao adentrar os sistemas de ensino. O discurso da inclusão procura disseminar que todas as crianças devem ser tratadas como iguais, se

constituindo como um meio de diminuir as desigualdades no seio da escola, no entanto esse argumento é apenas aparentemente verdadeiro. Para compreendermos sua essência, devemos levar em consideração o que afirma Cury (1987, pp. 14 e 15) sobre a aparente homogeneidade dos discursos pedagógicos:

[...] a sociedade capitalista, dada sua divisão em classes, não pode ter finalidades homogêneas. Por isso seus discursos também são conflituosos, ainda que nem sempre apareçam como tais. O conhecimento dessa equivocidade supõe um referencial teórico-metodológico que instrumentalize a compreensão dos mecanismos da sociedade e dos interesses sociais que conduzem a própria dinâmica social.

Portanto, a opção por certo referencial teórico-metodológico não deve ser arbitrária ou irrefletida, pois é ele que nos proporcionará instrumentos para a compreensão da realidade do movimento social. Ao escolhermos o materialismo histórico-dialético como referência, admitimos partir de determinados pressupostos:

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação (MARX; ENGELS, 1986, p. 26).

Ao dizerem que o pensamento humano é reflexo das relações materiais estabelecidas entre os homens, Marx e Engels não estão negando-lhes a autoria de suas ideias, mas esclarecendo que estas são criações de homens reais, entendidos aqui como homens condicionados ao desenvolvimento das forças produtivas de seu tempo: “A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 1986, p. 37).

Para compreendermos as relações humanas, devemos partir da atividade real dos homens, de sua produção material. A partir de sua atividade, os homens transformam seu pensamento e o produto desses pensamentos, se tornando seres limitados em seu “processo de desenvolvimento real, em condições determinadas” (MARX; ENGELS, 1986, p. 38), o que não caracteriza determinismo, uma vez que esse desenvolvimento se dá de forma dialética e não como fatalidade histórica.

Em suma, deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os

outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual (GRAMSCI, 1987, pp. 39 e 40).

A fim de resgatar a importância do conceito de indivíduo para o marxismo, contemporâneo ao regime socialista na União Soviética (1922-1991), Schaff (1967) buscou em uma de suas obras resumir a sua constituição sob os três aspectos: o indivíduo como parte da natureza, como objeto; o indivíduo como parte da sociedade, no sentido da explicação das suas concepções, opiniões e juízos de valor; e, finalmente, o indivíduo como fruto da autocriação (entendida como trabalho humano, a práxis humana, compreendidos como processo de transformação da realidade objetiva pelo homem, e desta forma, de transformação de si próprio).

Assim sendo, não há como separar a porção biológica da social e conseqüentemente a autocriação humana (trabalho) no entendimento da constituição do homem e, acrescentamos do processo científico. Löwy (2009) afirma que grande parte dos debates e inserções nas ciências humanas, em que se desconsideram essas premissas resultou, mesmo que desejando o contrário, em pontos de vista que se nortearam por *concepções positivistas*¹⁰ de desenvolvimento humano.

Quando se faz a opção por determinado referencial, fazem-se mais do que simples escolha epistemológica, uma vez que a visão de mundo do pesquisador está intimamente a ela associada. A pesquisa científica não é neutra, pois nela assumimos posições (LÖWY, op. cit.). As visões sociais de mundo “jogam um papel não só na seleção do objeto e na formulação da

¹⁰ Por *Positivismo* referimo-nos ao movimento de supervalorização da ciência que marcou o século XIX que teve como um de seus principais filósofos Auguste Comte (1798-1857) (BOTTOMORE, 2001). Esse movimento considera que a organização social se desenvolve de modo natural, tal qual as leis das ciências físicas, sem levar em consideração as questões ideológicas envolvidas nesse processo. Para Comte (1979), existiram três métodos de filosofar: o estado teológico, o estado metafísico e o estado positivo. Este último preocupava-se unicamente em descobrir através do raciocínio e da observação, as leis efetivas (suas relações invariáveis e de similitude) que regiam as causas íntimas dos fenômenos sociais. Na primeira metade do século XX, junto à forte crítica elaborada pela *Escola de Frankfurt* sobre essa concepção de ciência, Horkheimer (1983) fez a crítica de que esse pensamento teórico tradicional considera tanto a gênese dos fatos concretos determinados como a aplicação prática dos sistemas de conceitos pelos quais os fatos sociais são apreendidos, e conseqüentemente o seu papel, como algo exterior. A alienação que se expressa na terminologia filosófica ao separar valor de ciência preserva o cientista das contradições sociais e empresta ao seu trabalho limites bem demarcados.

problemática, mas no conjunto da investigação científica, em todo o processo de produção do conhecimento” (LÖWY, 1996, p. 53).

O reconhecimento de que a visão de mundo do pesquisador (e sua subjetividade) influi na pesquisa não implica na compreensão de inexistência de objetividade, mas sim que o processo de conhecimento obedece ao movimento dialético da sociedade, da “união dialética entre sujeito e objeto” (KOSIK, 1976, p. 20). Esse referencial nos permite entender que os limites estruturais da visão de mundo ou do “horizonte social” não dependem da boa ou má vontade de quem “observa”, porque a problemática decisiva na construção do conhecimento consiste na compreensão da articulação entre o condicionamento social do pensamento e a autonomia relativa da ciência (LÖWY, op. cit.).

Ao consultarmos a literatura vimos a redução que a crença na objetividade da ciência causou em discussões mais específicas sobre a deficiência (relativas a questões de aspecto biológico, psicológico ou clínico), aspectos que apesar de importantes, quando unicamente considerados impede-nos de ter uma visão de totalidade referente ao conjunto mais amplo das relações sociais que se estabelecem no processo de escolarização desses alunos (BUENO, 1991; KASSAR, 1993). Acreditamos assim, que esse referencial nos permitirá compreender com mais clareza os problemas educacionais, a fim de contextualizar a educação especial tentando superar a “coisificação do objeto de estudo”, através de “uma epistemologia que propõe abarcar a visão de totalidade das relações sociais com base na percepção de fluidez e da complexidade das relações sociais” (KASSAR, 1993, p. 23).

3.1 Procedimentos metodológicos

A análise qualificada de dados estatísticos em ciências humanas ultrapassa a mera constatação de relações simplificadas de causa e efeito. Sendo assim, a análise qualitativa dos dados nos permite ir para além de seu tratamento técnico, compreendendo e formulando interpretações que estejam em contato com a história. Isso de forma alguma implica na superestimação das técnicas de pesquisa, mas a tentativa de nos afastar tanto do modelo acrítico de apropriação do conhecimento e de seu respectivo entendimento sobre a sociedade, quanto de uma repulsa às técnicas quantitativas que tanto limita o trabalho das ciências humanas.

A tomada de decisão pelo poder público, embasada nas estatísticas oficiais é abordada por Sass (2010, p. 1), que faz a crítica de que um dos paradoxos da sociedade contemporânea é o apelo quase obsessivo à estatística como base para a tomada de decisões administrativas,

políticas e científicas, “acompanhado da repulsa militante à utilização dos métodos estatísticos em pesquisa social”. A crença cega que diversas tendências das ciências sociais depositam na quantificação não fica em situação mais favorável do que a rejeição igualmente cega à mensuração, em nome de uma qualidade abstrata dos objetos sociais.

Tal paradoxo está associado às disputas de métodos das ciências sociais, “diga-se, muitas vezes cansativas, mas inevitáveis em virtude do conteúdo político que contêm”. Esse entendimento justifica o esforço empregado para analisar, em especial, a elaboração de indicadores educacionais e os modos de aplicação da estatística em educação e em pesquisas sociais (SASS, 2010, p. 1).

Por isso, tão importante quanto a crítica da insuficiência dos números e das técnicas disponíveis para descrevê-los e interpretá-los é prestar atenção ao que é codificado, ao que é e como é coligido, como a informação ou dado são tratados a fim de dar sustentação aos argumentos do governante, do usuário comum, do especialista. A crítica, para ser esgotada, precisa, portanto, incluir aquilo que foi codificado, a aplicação das técnicas de manipulação das informações ou dados, as pretensões e motivações daquele que as utiliza, pois somente assim é possível constatar sua dimensão ideológica; a de esclarecer por meio do conhecimento que produz à medida que oculta aquilo mesmo que a determina; dimensão que de resto se faz presente em todas as ciências, sejam elas naturais ou sociais (SASS, 2010, p. 6).

Ao discutir sobre as disputas no meio acadêmico em relação à utilização de procedimentos metodológicos distintos, Gamboa (1994, p. 113) explicita que é falsa a concepção de que haja dualismo entre a utilização de técnicas qualitativas ou quantitativas.

As técnicas não se explicam por si mesmas. Tanto as técnicas quantitativas como as qualitativas adquirem significação e dimensão diferentes dependendo da abordagem na qual se inserem ou do paradigma que as prioriza ou não em relação aos outros elementos da pesquisa. [...] A técnica é a expressão prático instrumental do método, e esse é, por sua vez, uma teoria em ação, e as teorias são maneiras diversas de ordenar o real ou de explicitar uma visão de mundo. É por isso que a colocação da alternativa da pesquisa no nível das técnicas quantitativas ou qualitativas expressa um falso dualismo. [...] as dialéticas, em tese, admitem a inter-relação quantidade/qualidade dentro de uma visão dinâmica dos fenômenos.

As técnicas de uma pesquisa científica, quantitativas ou qualitativas, não podem ser entendidas em si mesmas, pois sua compreensão está no método. Técnicas e métodos não estão separados. É o processo de pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento. As opções técnicas estão sujeitas aos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos. As técnicas são

constituintes da opção teórico-metodológica, elas por si não se tornam alternativas para a pesquisa, pois as opções técnicas só têm sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas (GAMBOA, 2007; 2009). “Para superar o falso dualismo quantidade-qualidade, é necessário relativizar a dimensão técnica inserindo-a num todo maior que lhe dá sentido, tomando-a como parte constituída do processo de pesquisa” (GAMBOA, 2009, p. 89).

Para tanto, é necessária uma relação ininterrupta entre os pressupostos teóricos apreendidos e os dados empíricos obtidos.

O conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer; não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização essa fundada sobre uma base imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de *mútua compenetração e elucidação* dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateral e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva (KOSIK, 1976, p. 42, grifos no original).

Evidentemente tal relação não obedece a um modelo formal de apropriação do conhecimento, pois este não é o suficiente para a compreensão das contradições sociais implícitas ou não nos dados que se nos apresentam. Entretanto o que é feito dos dados obtidos através das diversas técnicas em uma pesquisa social, sejam elas qualitativas ou quantitativas, é o que determina o posicionamento social do pesquisador e sua respectiva atuação. Em relação às técnicas, seja qual forem os procedimentos metodológicos adotados, estes devem ser coerentes aos pressupostos teóricos assumidos.

Em se tratando de uma pesquisa voltada à análise de um programa governamental, Jannuzzi et al. (2009) afirmam ser crucial a especificação dos procedimentos de coleta e análise adequados aos objetivos da pesquisa dessa avaliação, pois esta é um empreendimento técnico-científico de uso de procedimentos da pesquisa social para investigar a situação, os problemas e outros aspectos da gestão de um programa público ao longo do seu “ciclo de vida”, da sua concepção à utilização dos produtos e serviços por ele disponibilizados dentro do contexto organizacional e político em que o programa está inserido. Assim, a escolha das técnicas de investigação depende dos objetivos específicos almejados pelo avaliador.

Acreditamos que a análise documental e o tratamento de dados estatísticos nos permitirão apreender os aspectos mais iminentes que envolvem o impacto do PISRM. Para Jannuzzi et al. (2009, p. 133),

[...] dada a complexidade operacional, os contextos de implementação, os desenhos institucionais e diversidade de públicos-alvo dos programas públicos no Brasil não se pode definir uma técnica de investigação como melhor em qualquer situação. Muitos programas operam em contextos complexos, pouco estruturados para abordagens quantitativas (e muito menos para desenhos quase-experimentais). Nessas situações, abordagens metodológicas menos estruturadas podem levantar evidências mais relevantes e úteis para aprimoramento dos programas. É possível que permitam a estruturação de questões mais específicas a investigar, para o que os métodos quantitativos podem se revelar mais úteis. Abordagens quantitativas e qualitativas não são mutuamente excludentes em um projeto de pesquisa ou avaliação. São complementares, compatíveis e conectáveis.

Assim, pretendemos fazer dos documentos e dos dados estatísticos não um fim, mas instrumentos de apreensão do conhecimento sobre a implementação desse programa. Nossa busca se pauta por apreender os dados empíricos obtidos subordinando a técnica, como forma de melhor compreender a realidade educacional que é do município, mas que também pode ser identificada com outras localidades do país.

Nossa pesquisa consistiu em revisão teórica, análise documental e análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

1) **Revisão teórica:** Inicialmente procuramos rever a literatura que trata sobre as políticas e práticas de inclusão escolar, com foco no Atendimento Educacional Especializado e nas salas de recursos, a fim de reconhecer a produção do conhecimento sobre o assunto, buscando fundamentar nosso objeto de pesquisa e não duplicar pesquisas.

2) **Análise documental:** Em continuidade adotamos como procedimento de pesquisa a análise documental para o estudo da transmutação do conceito de “atendimento especializado” no Brasil. Analisamos o atendimento especializado nas leis educacionais a fim de conhecer seu percurso histórico, com contribuições da análise de discurso conforme as proposições de *Mikhail Mikhailovich Bakhtin* (BAKHTIN, 1992; 1995) e *Eni Puccineli Orlandi* (ORLANDI, 1995; 2005).

De acordo com Orlandi (2005), o discurso possui um caráter fluido, pois “etimologicamente, tem a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (p. 15). Ele é aquilo que segue um projeto, aquilo que retorna. A linguagem não é transparente, por isso mesmo se faz necessário compreender os textos em sua materialidade simbólica. Ela serve tanto para comunicar quanto para não comunicar, uma vez que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2005, p. 21). Além disso, o silêncio ou o “não-dito” também tem o poder de significar:

Se a linguagem implica em silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante. [...] a relação silêncio/linguagem é complexa, sem deixar de sublinhar ainda uma vez que, no entanto, em nossa reflexão, o silêncio não é mero complemento de linguagem. Ele tem significância própria (ORLANDI, 1995, p. 23).

No estudo do conceito de educação especial e dos contornos do atendimento especializado dentro das políticas educacionais nos deparamos com situações em que os conceitos de “educação especial”, “atendimento especializado” e mesmo de “serviços” disponibilizados respondem por sentidos diferentes.¹¹ Uma leitura que procurasse organizar esses conceitos se fez necessária para a compreensão de como hoje se configuram as políticas de educação especial.

As palavras estão encharcadas de história, funcionando como seu fio condutor, pois toda palavra, todo signo, de um texto conduz para fora dos limites desse texto (BAKHTIN, 1992). Nesse percurso, ao mesmo tempo em que o homem modifica a linguagem acaba sendo também modificado por ela, pois a palavra tanto acompanha quanto é acompanhada pelas transformações sociais.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1995, p. 41).

As palavras acompanham e também antecipam as mudanças mais sensíveis no percurso da história. Assim, as políticas educacionais devem ser lidas considerando o que já foi dito, o interdiscurso, que é aquilo que se fala antes independentemente e que determina o dizer presentificado, pois um dizer tem relação com outros dizeres já realizados em outro lugar (ORLANDI, 2005). Bakhtin (1992, p. 316) já afirmara que “o enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal”.

¹¹ Ao longo de nossas análises utilizaremos o termo *serviço* quando este aparecer nos textos analisados, mas é importante suspeitar deste e de outros termos tais quais *oferta*, *clientela*, *prestação*, que são ligados à lógica gerencial disposta nos documentos educacionais, cientes do motivo pelo qual esses termos estão presentes na legislação quando os utilizarmos. Isso porque entendemos a educação não deve ser concebida como um serviço impactado pela lei da oferta e procura, mas como direito social.

Devemos atentar para a materialidade do discurso e pensar a língua enquanto espaço de manifestação dos confrontos de natureza ideológica, “pois é pela noção de materialidade que podemos intervir na ilusão de transparência (efeito de literalidade) pensando então a língua como um sistema, não de formas abstratas, mas material, ou seja, espaço de manifestação das relações de força e de sentidos que refletem os confrontos de natureza ideológica” (ORLANDI, 1995, p. 182).

Os textos legais são resultantes dos interesses em disputa nos vários níveis, bem como das tentativas de conciliação. O texto político se trata então de um momento do discurso. Cada texto é resultado do embate entre forças sociais em disputa pela primazia do poder e cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. Ela revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais. Está sempre “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1995, pp. 66 e 95).

Assim, embora nos últimos anos o Brasil tenha aderido ao discurso propagado pelos organismos multilaterais, reiteramos que é preciso levar em conta que o país não só adere, mas também propõe e adapta o conteúdo da proposta às suas condições de implementação. Quando difundidos pelo governo brasileiro e incorporados pelas redes de ensino e demais instituições, esses princípios sofrem nova “refração”, sendo apreendidos e executados de acordo com as condições materiais (das redes de ensino, da formação dos professores, enfim dos meios disponíveis para sua concretização) e a subjetividade dos sujeitos envolvidos. A política em ação, portanto, tende a ser muito diferente do que foi idealizada de início.

O texto tanto produz história quanto é resultado dela, porque a humanidade se faz na/pela história. Por outro lado, o leitor também é afetado por sua inserção no social e na história. O leitor tem sua identidade configurada enquanto tal pelo lugar social que define “sua” leitura, pela qual, aliás, ele é considerado responsável. Logo, um texto é heterogêneo, pois pode ser afetado por distintas formações discursivas, diferentes posições do sujeito. A aparente unidade de um documento “é mais um efeito discursivo regido pelo imaginário, o que lhe dá uma direção ideológica, uma ancoragem política” (ORLANDI, 2005, p. 74).

É preciso ter claro que o autor de determinado texto não tem controle sobre a interpretação de seu texto, pois “um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto à re-leituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 427).

Os documentos que conduzem as políticas (aqui entendidas como as ações governamentais) não são apenas “um retrato de seu tempo”, mas significam a forma de organização adotada pelo poder público para lidar com determinada questão, são carregados de ideologia, pois não são escritos isolados, assepticamente, mas imersos no mundo exterior: “Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 1995, p. 31).

Assim, se desejamos compreender o movimento histórico, social e político da sociedade é necessário nos atentarmos também para o modo com que ela significa suas prioridades nos textos legais e nas propostas para a efetivação da política de inclusão escolar, através da observância dos documentos educacionais dentro desse contexto.

Isso não quer dizer que a observância do discurso (ou da palavra) deva ser maior do que as considerações sobre a forma com que os homens se organizam socialmente, uma vez que a determinação última das transformações sociais se dá pelo modo de organização material de vida dos homens (MARX, 1982; MARX e ENGELS, 1989). Porém, consideramos que através da análise do discurso teremos a oportunidade de adentrar a discussão sobre os problemas que envolvem a implementação das políticas educacionais. A questão não reside em discutir se a lei está ou não sendo cumprida a contento, mas conhecer como um conjunto de ações e programas é concretizado em um determinado local. Bakhtin (1995, p. 44) afirma que

[...] todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos, socialmente organizados no decorrer de um processo de interação, razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela *organização social de tais indivíduos como pelas condições em que tal alteração acontece*. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo (Grifos nossos).

O autor diz que os signos são condicionados pelo modo de organização social dos indivíduos e que é preciso supor certo “horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (BAKHTIN, 1995, p. 112). Assim, se um documento quando elaborado institui um consenso de que suas determinações constituem a solução “mais razoável” para determinada demanda, tais determinações, portanto, dependem do horizonte social de seus elaboradores e dos princípios defendidos pelos movimentos sociais envolvidos com a questão. Apesar desse processo não ocorrer de forma harmoniosa, o que se estabelece em uma lei educacional passa a ser acatado

pela sociedade, e as concepções transmitidas pelo texto passam a ter hegemonia na condução e organização das práticas educacionais.

Nas últimas duas décadas cresceu o discurso sobre a necessidade de universalização da Educação Básica para que os países subdesenvolvidos lograssem avanços em seu desenvolvimento. Tal discurso passa a ter urgência na agenda política não só do Brasil, mas também de outros países em situação similar.¹² Diante desse contexto, Ferreira e Ferreira (2007) afirmam que a política de inclusão escolar ora mostra certo nível de compromisso com as pessoas com deficiências ora parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento para o cumprimento dos compromissos governamentais no âmbito internacional. Para Bakhtin (1995), são as condições econômicas que associam um novo elemento da realidade ao horizonte social, que o tornam socialmente pertinente. Dessa forma, entendemos que essas políticas só passaram a “ser necessárias” a partir do momento em que adquiriram um valor social, quando incluir o público marginalizado na/pela escola passou a ter relevância, principalmente para que a economia desses países recebesse financiamento externo.

Por isso mesmo, o fato de a política educacional ser determinada pela política econômica e social e por discussões de especialistas faz com que o discurso (mesmo numa lei, que se supõe consensual, unitária) não seja único, pois é parte integrante de uma discussão ideológica, como afirma Bakhtin (1995), em grande escala.

3) Análise dos dados do Censo da Educação Básica: As estatísticas públicas que analisamos foram obtidas através dos *microdados*¹³ que compõem o Censo Escolar e são disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses dados são declarados anualmente pelas escolas através do Sistema Educacenso.

Schrader (2002) afirma ser fundamental obter dos serviços estatísticos os dados em sua forma original para poder cruzá-los, construir índices e fazer as próprias agregações.

¹² Na década de 1980, apenas 80% da população brasileira entre 7 e 14 anos estava matriculada na escola. Feito o esforço nas duas últimas décadas o Brasil, de acordo com dados atuais da UNESCO, apresentou os seguintes avanços: o acesso ao Ensino Fundamental está quase universalizado, com 94,4% da população de 7 a 14 anos incluídos nesse nível de ensino; a proporção de jovens na idade própria que se encontra no ensino médio é mais que o dobro da existente em 1995, mostrando expressivo avanço no acesso à educação secundária; reduziram-se as taxas de analfabetismo entre jovens e adultos e aumentou o acesso ao Ensino Superior. Porém segundo a própria UNESCO, apesar de ter apresentado importantes avanços no campo da educação ao longo das duas últimas décadas, está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão perto de atingir os Objetivos de Educação para Todos até 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

¹³ O termo “micro” quer indicar que os dados representam características das unidades mínimas do levantamento, por exemplo: pessoas, empresas, ônibus, e não os dados agregados em níveis superiores, por exemplo: municípios, setores econômicos, frotas de transporte urbano. Dados agregados não podem ser cruzados ou reprocessados. E o processo de agregação é irreversível para quem não dispõe de dados originais (SCHRADER, 2002, p. 41).

Quando se tratar de uma análise secundária dos microdados oficiais a produção de conhecimento deve ser aberta a críticas, a fim de possibilitar a réplica e reanálise dos dados por outros pesquisadores. Além disso, a partir do momento em que tais dados não são controlados apenas pelo governo há a possibilidade de serem analisados sob outras perspectivas.

Para a construção de índices, mais precisamente dos indicadores sociais sobre as condições de escolarização da pessoa com deficiência, consideramos *indicador social*:

[...] uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (JANNUZZI, 2009, p. 15).

A matéria-prima para a construção de indicadores sociais são as estatísticas públicas (dados censitários, estimativas amostrais e registros administrativos). O que diferencia a estatística pública do indicador social “é o conteúdo informacional presente, isto é, o valor contextual da informação disponível neste último”. Os indicadores referem-se à totalidade da população ou a grupos específicos, a depender do interesse do pesquisador, e consistem em taxas, proporções, médias, índices, distribuição por classes e também cifras absolutas (JANNUZZI, 2009, p. 16).

A partir do agrupamento de indicadores sociais relativos a um aspecto da realidade forma-se o sistema de indicadores sociais. Conforme, Jannuzzi (2009, pp. 17 e 18) este processo envolve quatro etapas: a) definição do conceito abstrato ou temática a que se refere o sistema; b) especificação das dimensões do indicador social, tornando-o um objeto específico, passível de ser “indicado de forma quantitativa”; c) obtenção das estatísticas públicas relacionadas ao indicador e; d) “através da combinação orientada das estatísticas disponíveis computam-se os indicadores, compondo um Sistema de Indicadores Sociais, que traduz em termos mais tangíveis o conceito abstrato inicialmente idealizado”.

Para as análises pretendidas, delimitamos:

A) Temática Social de Interesse: Escolarização da Pessoa com Deficiência;

B) Dimensões operacionais de interesse:

b. 1 – Indicador Social I:

- atendimento escolar da população com deficiência segundo:

- tipo de atendimento: escola especial, classe especial, classe regular com apoio de sala de recursos e classe regular sem apoio;
 - características dos alunos: faixa etária, cor/raça, tipo de deficiência;
 - matrículas: dependência administrativa, estabelecimentos, turmas e localização – rural ou urbana; e
- distribuição pelo município de Corumbá (MS).

C) Levantamento de fontes preliminares de estatísticas públicas:

c. 1 – Indicador Social I:

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da Educação Básica 1999. Brasília: MEC/INEP, 1999.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da Educação Básica 2000. Brasília: MEC/INEP, 2000.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da Educação Básica 2001. Brasília: MEC/INEP, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da Educação Básica 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da Educação Básica 2003. Brasília: MEC/INEP, 2003.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da Educação Básica 2004. Brasília: MEC/INEP, 2004.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da Educação Básica 2005. Brasília: MEC/INEP, 2005.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da Educação Básica 2006. Brasília: MEC/INEP, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Microdados do Censo da Educação Básica 2007. Brasília: MEC/INEP, 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Microdados do Censo da Educação Básica 2008. Brasília: MEC/INEP, 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Microdados do Censo da Educação Básica 2009. Brasília: MEC/INEP, 2009.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Microdados do Censo da Educação Básica 2010. Brasília: MEC/INEP, 2010.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Resultados preliminares do Censo da Educação Básica 2011. Brasília: MEC/INEP, 2011.

D) Delimitação de critérios para construção do Sistema de Indicadores Sociais: Condições de escolarização da pessoa com deficiência segundo a combinação orientada das estatísticas que compõem o Indicador Social I.

Para a leitura e tratamento estatístico dos microdados utilizamos o *software* IBM SPSS *Statistics*. A fim de complementar as análises foram utilizadas outras bases de dados estatísticos do INEP, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e informações pertinentes do estado de Mato Grosso do Sul e do município de Corumbá (MS).

O rendimento escolar dos alunos no Atendimento Educacional Especializado não é aferido pelo Censo Escolar, pois os dados de rendimento ou de movimentação dos alunos são informados apenas para as turmas de escolarização. Nem todo aluno que faz parte do público-alvo da educação especial matriculado em classe comum está matriculado no Atendimento Educacional Especializado, o que faz com que atualmente o rendimento escolar seja mensurado pelo Censo Escolar apenas por “aprovação”/“reprovação” geral do alunos, considerando-se seu desempenho na classe comum com ou sem Atendimento Educacional Especializado. As informações sobre o rendimento alcançado por cada aluno no final do ano letivo, ou seja, se foi aprovado, se foi reprovado ou se é concluinte no caso das séries finais, e a sua movimentação (se foi transferido, se deixou de frequentar) dizem respeito aos alunos matriculados no ensino comum.¹⁴

No início de nossa investigação, além de investigar os impactos do programa através dos indicadores de matrículas, pretendíamos analisar o rendimento escolar do seu público-alvo no ensino regular. No entanto, essas informações não são disponibilizadas através dos microdados que constam no site do INEP para *download*. Nesse contexto, a opção foi buscar identificar as mudanças, alterações mais gerais envolvendo a matrícula desses alunos a partir da introdução das salas de recursos multifuncionais no município de Corumbá (MS).

De acordo com o INEP, as informações do Censo Escolar servem de guia à implementação de inúmeras ações governamentais:

[...] são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos

¹⁴ Disponível em: <http://inep.gov.br/basica/censo/Escolar/perguntas/perguntas_frequentes.htm>. Acesso em: 21 abr. 2011.

públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).¹⁵

Como podemos ver, as estatísticas públicas desempenham um papel muito importante na constituição e concretização das políticas educacionais. Entendemos que passagens como essas são quase que um apelo para que sejam feitas pesquisas que explorem os dados obtidos pelo Censo Escolar, pois eles estão no centro da tomada de decisões muito importantes.

É inevitável que os trabalhos que tratam sobre estatística escolar no Brasil esbarrem em vários problemas metodológicos. O fato de não podermos avaliar o rendimento escolar no ensino comum dos alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado dentro da base de dados disponível exemplifica essas dificuldades. Por isso, o exercício da crítica é tão importante. Mesmo com todos os problemas tanto na coleta quanto na organização dos dados oficiais que nos são disponibilizados, a importância dada ao Censo Escolar e o papel central dado aos seus resultados na condução das políticas educacionais nos aponta a relevância da análise desses indicadores, como forma de conhecer o impacto das políticas educacionais, dentre elas a de Atendimento Educacional Especializado.

4 Sobre a organização do texto

No **primeiro capítulo** procuramos analisar a transmutação do termo “atendimento especializado” desde sua introdução nos documentos oficiais até os dias atuais, buscando estabelecer: 1. Quando/como na educação especial aparece o termo atendimento especializado; 2. De que forma se define educação especial nos documentos do MEC, de 1961 a 2011 (verificando se há identificação com atendimento especializado); 3. Como o conceito de atendimento especializado foi definido em cada documento, verificando o momento em

¹⁵ Disponível em: < <http://inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 21 abr. 2011. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. O FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na Educação Básica. Tem vigência estabelecida para o período 2007-2020. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

que é introduzido o termo “atendimento educacional especializado”; 4. Quais serviços estavam previstos como atendimento especializado.

No **segundo capítulo** buscamos compreender os aspectos operacionais que permeiam a implementação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” dentro da política de educação inclusiva, por meio de revisão da literatura sobre o programa e consulta a documentos.

No **terceiro capítulo** discutimos os impactos do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” sobre as matrículas dos alunos com deficiência em Corumbá (MS) através da análise dos microdados do Censo Escolar (1999-2010). As análises serão feitas com base nos índices do município de acordo com as informações disponibilizadas pelo Censo da Educação Básica (MEC/INEP).

1 A TRANSMUTAÇÃO DO CONCEITO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Ao longo do tempo o conceito de “atendimento especializado” passou por inúmeras transformações nos documentos educacionais brasileiros. Referimos-nos a essas transformações como “transmutação” por considerar esse termo menos ambíguo do que o de “evolução”. A expressão “evolução” transmite a ideia de desenvolvimento linear, de processo destinado ao progresso, o que sabemos não corresponder necessariamente à realidade. Discutindo sobre a pertinência dos conceitos de evolução (progresso) e devir na história, política e filosofia na primeira metade do século XX, Gramsci (1987, p. 45) apontava para a pouca expectativa com relação ao progresso social:

[...] não no sentido de que se tenha perdido a fé na possibilidade de dominar racionalmente a natureza e o acaso, mas no sentido “democrático”; ou seja, o de que os “portadores” oficiais do progresso tornaram-se incapazes desse domínio, já que suscitaram forças destruidoras atuais tão perigosas e angustiantes quanto as do passado, tais como as “crises”, o desemprego, etc.

Para Gramsci (op. cit.), na concepção de devir procurou-se salvar o que de mais concreto existe no “progresso”, a saber, o movimento. Enquanto que o movimento é dialético, o progresso está ligado à concepção vulgar de evolução. Assim, falamos em “transmutação” já que o devir não coincide necessariamente com progresso, pois dialético, nos permite (ante)ver tanto avanços quanto retrocessos na história.

É preciso destacar que abordamos leis que já foram instituídas/regulamentadas, e desse modo a natureza de nossa discussão se distingue da que se estabeleceu no momento de sua elaboração. As leis não são transparentes e mesmo após aprovadas continuam no campo da disputa em sua implementação e seu julgamento. Cury (1998, p. 2) afirma que a lei tem um caráter fático, devendo ser cumprida. Assim, ao analisamos a política educacional, não se pode nem assumir uma perspectiva de completa adesão, nem uma iconoclastia, como se ela pudesse não ser seguida:

Uma lei, *quando discutida*, põe em campo um embate de forças e traz portanto consigo uma série de expectativas e até mesmo de esperanças válidas para todos os sujeitos interessados. Se aprovada, gera adesão imediata nos que apostaram em tais expectativas. Para os que não apostaram nestas, resta o caminho de uma crítica que se ofereça como alternativa criadora sob a qual está posta a possibilidade de uma mudança para o futuro a partir do presente. Em ambos os casos, o caminho, por sinal íngreme, se inicia com o estudo minucioso do (inter) texto da lei. Uma lei, *quando aprovada*, tem um “poder fático”. Ela é um fato que se impõe, pela

democracia representativa, em um Estado democrático de direito. Nessa medida, ela institui-se como um campo de referência, de significação e de obrigação. Instala-se, então, um processo ascético para quem teve suas expectativas frustradas. Para estes, a imperatividade da lei se impõe como conformidade crítica. Há uma diferença substancial entre conformar-se e oferecer adesão. Na adesão o sujeito e o objeto interagem, por assim dizer, no mesmo diapasão. Já a conformidade crítica, diferentemente de uma postura imobilista ou iconoclasta, exige, entre outras coisas, uma comunhão menor entre o sujeito e o objeto. Pela imperatividade legal o sujeito se conforma dentro das regras do jogo democrático, mas pela criticidade ele se distancia para ver o objeto em planos diferentes. Como regra, a conformidade crítica, superando maniqueísmos, leva a sério o corpo da lei, distinguindo seus pontos virtuosos e viciosos. A lei torna-se um desafio.

A conformidade crítica requer de quem analisa a legislação o reconhecimento de que sua leitura não é a única possível, mesmo dentro do referencial escolhido, pois os sentidos são determinados pela posição no processo sócio-histórico em que são produzidos e interpretados.

1.1 Documentos analisados e proposta de periodicização

A história da educação especial brasileira é marcada pelo que Jannuzzi (1997) denominou de “parcial simbiose” entre os setores públicos e privados, na qual o Estado deixava a educação das pessoas com deficiência, na maior parte dos casos, a cargo de instituições privado-assistenciais. Por sua vez, essas instituições subvencionadas pelo poder público muito influíram na formulação das políticas de educação especial.

A Lei Educacional nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) acabou por normatizar a distribuição de funções que já ocorria anteriormente à década de 1960 entre os grupos privados – Sociedades Pestalozzi, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) entre outras instituições que se responsabilizavam pelo atendimento às pessoas consideradas mais comprometidas – e as classes especiais públicas (que atendiam a população menos comprometida). Esse período coincide com o ingresso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, em que passa a haver maior preocupação do poder público com os problemas de aprendizagem e com a educação especial, propriamente (KASSAR, 1999).

Mazzotta (2001) caracteriza a primeira metade do século XX como uma fase marcada por iniciativas (oficiais e particulares) isoladas, afirmando que as campanhas para a educação das pessoas com deficiência e a própria LDBEN nº 4.024/61 marcaram o início de um movimento de ampliação das políticas de educação especial e oportunidades de acesso à escolarização pelas pessoas com deficiência. Bueno (1991) analisa essa “democratização” da educação no Brasil sob duas faces: ao mesmo tempo em que se aumenta a possibilidade de

acesso do aluno anormal à escola pública, ocorre a sua segregação nas escolas especiais de caráter privado-assistencial e em classes especiais públicas. Por esse motivo o autor localiza na segunda metade do século XX (especificamente no período posterior à década de 1970) a constituição da educação especial como “sub-sistema” educacional.

Assim, consideramos que o recorte em tal período nos possibilitará compreender como se constituíram os “atendimentos especializados” e a configuração do atual “atendimento educacional especializado” no Brasil. Por todos esses motivos nos atemos aqui a investigar como ele foi sendo caracterizado nos documentos da Educação Brasileira a partir da promulgação da Lei Educacional nº 4.024/61.

Os documentos normativos da educação especial analisados foram: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 4.024/61, a *Lei Educacional* nº 5.692/71, a *Portaria Interministerial* nº 186/78, a *Portaria* nº 69/86, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.394/96, a *Resolução CNE/CEB* nº 2/2001, o *Decreto* nº 6.571/2008, a *Resolução CNE/CEB* nº 4/2009 e o *Decreto* nº 7.611/2011. Quanto aos documentos orientadores fizeram parte em nossa análise a *Política Nacional de Educação Especial* (1994), o *Parecer CNE/CEB* nº 17/2001, o documento *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado* (2006), a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), a *Nota Técnica SEESP/GAB* nº 9/2010, a *Nota Técnica SEESP/GAB* nº 11/2010.

Além disso, buscamos interface com outros documentos: a *Constituição Federal* (1988), o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994). Os documentos: *APAE educadora – a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais* (2001), o *Parecer CNE/CEB* nº 4/2002, o *Parecer CNE/CEB* nº 13/2009, a *Nota Técnica* nº 62/2011 e outros documentos publicados por parlamentares e grupos de pesquisa também foram analisados para a compreensão de momentos históricos específicos.

Romanelli (1991) nos instrui que a organização da sociedade é, em primeiro lugar, um problema de ordem política. Isso decorre do fato de que sua organização se faz através da legislação, e esta, votada pelo Legislativo ou apenas decretada pelo Executivo, depende sempre do poder real de quem a vota ou decreta e da representação própria desse poder, emanada das classes sociais existentes. A legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder.

Tomando isso como parâmetro, no recorte dos períodos históricos procuramos nos basear, sobretudo nas mudanças educacionais ocorridas a âmbito federal, pois é nele que se concentram as mudanças significativas oriundas dos interesses das diversas representações políticas de todo o país. A partir da leitura dos documentos, propomos a periodicização nos períodos **1961-1986**: cujo marco inicial é a Lei Educacional nº 4.024/61, encerrando o período com a análise da Portaria nº 69/86, um dos últimos documentos elaborados pelo extinto Centro Nacional de Educação Especial (CENESP); **1986-2003**: em 1986 é extinto o CENESP, sendo criada a Secretaria de Educação Especial (SESPE) e a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), finalizando em 2003, ano que se inicia a disseminação da política de inclusão escolar pelo Governo Federal; **2003-2010**: a partir do ano de lançamento do programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” à atualidade.

1.2 O atendimento especializado no Brasil (1961-1986)

No debate travado no Congresso Nacional em torno do projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 duas tendências obtiveram ampla repercussão. De acordo com Saviani (2010), entre os anos de 1946 e 1964 existiu no Brasil uma tensão entre duas visões de plano de educação que expressam a contradição entre as forças que se aglutinaram sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista (que atribuíam ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país, como forma de libertá-lo da dependência externa) e aquelas que defendiam a iniciativa privada contrapondo-se à ingerência do Estado na economia e àquilo denominado por eles de monopólio estatal do ensino.

Ambas as tendências representavam o setor moderno da economia, a burguesia industrial da época. Romanelli (1991) afirma (considerando todas as cisões e divisões) que o primeiro grupo considerava a ação do Estado imprescindível para garantir a sobrevivência da indústria nacional. Este grupo, composto de segmentos da pequena burguesia nacional e da classe média, propunha a expansão do mercado interno, baseado numa política de proteção salarial, distribuição de alguns benefícios de modo mais equitativo para garantir e expandir esse mercado e a proteção do Estado contra a competição desigual ocasionada pelo investimento externo ou a presença de grandes empresas internacionais. Ligados ao liberalismo, nesse grupo de tendências nacionalistas, identificam-se segmentos favoráveis à democratização da vida social, política e econômica.

Já o segundo grupo considerava a ação do Estado necessária, a fim de garantir lucros às empresas, devendo para tanto limitar-se a conceder incentivos. Porém não desejava ingerência mais direta no controle e direção da economia. Defendia uma política econômica aberta ao capital internacional, devendo a ação do Estado limitar-se a fornecer garantias ao investimento externo e, logo, à internacionalização da economia brasileira. No entanto, contrário a qualquer tipo de estatização, repudiava o liberalismo como doutrina social, pois favorável à concentração de renda, temia a democracia como forma de vida social, econômica e política. Ainda havia um terceiro grupo, o setor tradicional (que representava os fazendeiros do café, criadores de gado, donos de canaviais etc.; os proprietários de terra, a velha aristocracia rural) que em termos de política os interesses se alinhavam mais ao segundo grupo (ROMANELLI, 1991).

As ideologias conflitantes provinham de correntes progressistas (liberal-democrática) e conservadoras (representantes do setor tradicional e do setor moderno antidemocrático). As primeiras favoráveis a democratização do ensino, e as segundas favoráveis à manutenção a educação como privilégio de classe. As primeiras proclamavam a necessidade de o Estado exercer sua função educadora para garantir a sobrevivência da democracia, e as segundas propunham a não-intervenção do Estado nos negócios da educação (ROMANELLI, 1991).

Segundo nos relata Saviani (2008b, 2010), para a primeira corrente (representada por Santiago Dantas, que interveio no debate na Câmara dos Deputados na sessão de 4/6/1959), de visão progressista, a Lei Educacional nº 4.024/61 deveria criar condições para a construção de um sistema de ensino atento à realidade e às necessidades do desenvolvimento brasileiro, criticando o então projeto de lei por ser apenas uma consolidação das leis do ensino. Para essa corrente, a Lei de Diretrizes e Bases não poderia ser apenas uma moldura jurídica, mas deveria fixar os objetivos, os meios e as condições de planejamento por meio dos quais o poder público pudesse coordenar os esforços da nação no campo educativo.

Apesar disso, durante a discussão da Lei Educacional nº 4.024/61 prevaleceu a segunda tendência, conservadora, que defendia a liberdade de ensino e o direito da família de escolher o tipo de educação que desejava para os filhos, pois para essa corrente, a ação planejada do Estado trazia o risco de autoritarismo. Pretendia-se com isso, garantir a alocação de recursos públicos às escolas particulares (em especial as católicas) (SAVIANI, 2008a; 2010).

Esse posicionamento presente na Lei Educacional nº 4.024/61 também exerceu influência na então “educação dos excepcionais”. No artigo 88 da Lei se estabelece que “a

educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, grifo nosso). Nesse documento não há menção sobre a existência de especificidades na então intitulada “educação de excepcionais” nem um comprometimento do poder público para com a escolarização da pessoa com deficiência, instituindo-se um caráter facultativo de sua responsabilidade e provisão, uma vez que se mantinha a subvenção às iniciativas privadas consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, através do artigo 98.

Tal concepção liberal de disposição dos serviços acaba sendo normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna-se então uma característica da educação especial no Brasil. Para Kassir (1998), a divisão dos serviços educacionais se trata de uma demonstração da penetração do pensamento liberal nas políticas educacionais do país:

No liberalismo clássico, podemos identificar o "ser individual" como força motriz da sociedade. O enaltecimento da livre concorrência, a partir do desenvolvimento das capacidades individuais naturais, é característica do modo de pensar que se difunde, desde a modernidade, na sustentação do capitalismo. [...] Na LDB de 1961, o liberalismo pode ser identificado, dentre outros elementos, nos objetivos da educação que se inspira "nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" e na própria caracterização da distribuição dos serviços de educação especial entre os setores público e privado (s/p.).

A partir de 1964, após o Golpe Militar ocorrido no Brasil, a predominância da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência e o país passou a estar submetido aos ditames do capitalismo internacional sob uma posição dominada (SANFELICE, 2008; SAVIANI, 2008a; 2008b).

O protagonismo no âmbito do planejamento educacional se transferiu dos educadores (engajados desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e representados na figura de Anísio Teixeira¹) para os tecnocratas, o que em termos organizacionais se expressou na subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, cujo corpo técnico era em sua maior parte oriundo da área de formação correspondente às ciências econômicas (SAVIANI, 2010).

¹ A primeira LDB, aprovada em 1961, incumbiu ao então Conselho Federal de Educação (CFE) a tarefa de elaborar o Plano de Educação referente aos fundos nacionais do ensino primário, médio e superior. Em cumprimento ao disposto na LDB, o CFE elaborou o plano de distribuição dos recursos correspondentes aos três fundos mencionados. Tratando prioritariamente do Fundo do Ensino Primário, Anísio Teixeira era o relator do processo no CFE (SAVIANI, 2007, 2010).

Durante o regime militar (1964-1985), ocorre a promulgação da Lei Educacional nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Em seu artigo 9º vemos surgir menção pouco mais sensível à educação da pessoa com deficiência.

A referência “educação de excepcionais” presente na Lei Educacional anterior é substituída por “tratamento especial”, denotando que os alunos assim considerados (os que apresentavam deficiências físicas ou mentais, alunos em atraso quanto à idade regular de matrícula e superdotados) deveriam receber tratamento diferenciado em sua escolarização, não havendo, porém qualquer explicitação sobre sua natureza, uma vez que as normas para sua disponibilização deveriam ser fixadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Em nossa pesquisa, o intervalo entre a promulgação da Lei nº 4.024/61 até a Lei nº 5.692/71 mostrou-se caracterizado pela ausência de documentos específicos em educação especial, sendo que posteriormente à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, há um incremento de publicações a respeito, algumas inclusive encontrando-se disponíveis hoje na *internet*.

Ferreira (1992) nos diz que foi na década de 1970 que se institucionalizou a educação especial no Brasil, em termos de centralização e planejamento, a partir dos planos setoriais de educação, cuja criação do CENESP é representativa, pois é a partir de então que se começa a implantação da maioria dos subsistemas estaduais de educação especial e a expansão da área junto ao ensino regular. A partir de então, a criação e ampliação de serviços burocráticos e de atendimento mais ligado à área educacional e às escolas passa a ser expressiva, se comparada a até então ausência de serviços de atendimento.

Em levantamento estatístico feito pelo CENESP no ano de 1974, constatou-se existir no país 2.424 estabelecimentos entre ensino regular (em classes especiais) e em instituições especializadas (BRASIL, 1975a; 1975b), a maior parte delas criada nas décadas de 1960 em decorrência das campanhas² para o atendimento dessas pessoas, e na década de 1970, em decorrência da criação do CENESP (criado como consequência da ação das instituições privado-assistenciais para o estabelecimento de convênios internacionais) que se tornou o órgão oficial central para responder pela educação especial no contexto da administração pública.

² Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficiência Visuais (CNERDV) em 1958, que em 1960 passou a ser denominada Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) realizada no mesmo ano (JANNUZZI, 2006; MAZZOTA, 2001).

A Portaria Interministerial nº 186/78, publicada em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS)³ foi um dos documentos elaborados nesse período. O planejamento e a implementação de programas de atendimento a excepcionais apoiados pelos dois ministérios tinham como um de seus objetivos “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. 1º, I, grifos nossos), afirmando que o acesso à saúde e à educação possibilitaria a integração dessas pessoas na sociedade.

A educação especial se encontra definida como “meta mínima” de reabilitação, acabando por ter uma finalidade em si mesma, pois estaria socialmente integrado aquele que pudesse ser beneficiado pelos seus recursos ou atingisse independência nas atividades da vida diária (hábitos de higiene, vestir-se, deslocar-se, alimentar-se etc.):

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, art. 2º, grifos nossos).

A educação especial serviria para reabilitar, corrigir, consertar algo, considerada como “mínimo” a ser oferecido. Possuiria um “nível aceitável” de recuperação ou integração social aquele que conseguisse realizar as atividades do cotidiano *ou* pudesse “beneficiar-se dos recursos da educação especial”. O documento parece diferenciar dois grupos de alunos: um direcionado à “meta mínima” (reabilitação) e outro possível de se beneficiar da *educação especial*. Aos que se enquadrassem no primeiro grupo o documento acaba por negar o acesso à educação escolar. Aparentemente apresentada como uma proposta de ampliação das oportunidades educacionais e de previsão de serviços assistenciais, na realidade essa Portaria terminava por negar a um grupo de pessoas o acesso à escolarização. Isso se evidencia no artigo 5º:

³ O MPAS passou a administrar em 1977 o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS) que se tratava de uma superestrutura organizacional, centrada no nível ministerial, mas funcionalmente descentralizada através de agências e institutos públicos, que adquiriram crescente autonomia decisória e gerência. O SINPAS era composto por seis entidades: o Instituto de Administração Financeira da Previdência Social (IAPAS), agência financeira de recebimento e pagamento de todo o sistema; a empresa de processamento de dados da Previdência Social (DATAPREV), responsável pelo sistema de informática; o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), responsável pela administração dos benefícios previdenciários; a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM), duas agências de programas assistenciais; e finalmente o Instituto Nacional de Assistência Médico-Previdenciária (INAMPS), a entidade responsável pelos serviços médicos (DRAIBE, 2005).

[...] 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, grifo nosso).

Condicionado pela existência de diagnóstico, o atendimento especializado seria caracterizado pelo atendimento terapêutico “e/ou” educacional, o que demonstra a concomitância de ambos, mas também que na ausência de um, o outro poderia substituí-lo, sem maiores prejuízos. Não havia uma correspondência direta entre educação especial e atendimento especializado, pois este era tanto a prestação dos serviços de reabilitação quanto de educação. Portanto, a educação especial seria uma das formas de “atendimento especializado”. Os programas de atendimento aos excepcionais de ambos os ministérios deveriam

[...] propiciar continuidade de atendimento a excepcionais, através da oferta de *serviços especializados de reabilitação e educação*, diversificados e adaptados as etapas evolutivas e categorias de excepcionais, visando à sua recuperação, auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1978, art. 1º, III, grifos nossos).

Eram previstos como atendimento especializado os serviços de natureza educacional, a ser prestado por órgãos ou entidades públicas ou privadas⁴, serviços especializados de reabilitação da LBA do MPAS, serviços de saúde da Previdência Social e serviços de reabilitação profissional do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS)/MPAS (BRASIL, 1978, art. 2º).

Ao mesmo tempo em que se destaca a importância de uma ação articulada entre os dois ministérios, envolvendo as esferas educacionais e assistenciais, e das funções estarem estabelecidas⁵, na falta dos serviços especializados da LBA/MPAS deveria se aproveitar “os recursos de natureza médico-psicossocial e educacional oferecidos pela comunidade” (cap. III, art. 5º, § 2º). A utilização da iniciativa privada na proposta de ação integrada está presente

⁴ O atendimento educacional deveria ser prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino, via regular; em cursos e exames do ensino supletivo; em instituições especializadas; simultaneamente, nos sistemas de ensino via regular ou supletiva (em classes comuns ou classes especiais) e em instituições especializadas de natureza educacional (cap. IV, art.7º, art. 9º). Para excepcionais em classes comuns ou classes especiais seria oferecido, na medida do possível e sempre que necessário atendimento complementar individual ou em grupo, sob orientação de professor especializado em salas providas de recursos, devidamente instalados e equipados (cap. IV, art.9º, § 1º).

⁵ Serão de responsabilidade do CENESP, com a participação dos órgãos executores, o acompanhamento, a avaliação e o controle dos programas de atendimento educacional a excepcionais. (art. 25) O acompanhamento, a avaliação e o controle dos programas de reabilitação a cargo da LBA serão de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social do MPAS (art. 26).

no documento. Isso de certa forma nos indica a falta da garantia desses serviços em todo o território nacional, aliás, a própria lei abria essa possibilidade, justificando:

§ 1º Os serviços especializados de assistência ao excepcional da LBA/MPAS terão a amplitude que as disponibilidades de recursos humanos, técnicos e financeiros permitirem, estabelecendo-se escalas de prioridade para localidades onde haja concentração significativa de clientela e que disponham de apreciável rede de serviços de saúde e educação, visando a atingir resultados que justifiquem o programa *em face dos custos, da eficiência e da produtividade* (BRASIL, 1978, grifos nossos).

Ao condicionar a assistência educacional e de saúde a locais que tiver “concentração significativa de clientela e que disponham de apreciável rede de serviços de saúde e educação, visando a atingir resultados que justifiquem o programa *em face dos custos, da eficiência e da produtividade*”, a lei reforçava as desigualdades entre as redes de atendimento no país. Não se previa nem garantia iniciativas de criar serviços nas localidades em que não havia nenhum tipo de atendimento nem demanda de público, considerada significativa.

Ocorre ainda a definição e delimitação do público-alvo no documento, sendo a educação regular, supletiva ou especializada destinada aos excepcionais “que apresentem condições pessoais necessárias à sua aceitação como beneficiários dos sistemas de ensino” (cap. II, art. 2º, I). Enquanto que os serviços de saúde da assistência social deveriam ser destinados aos excepcionais “cuja gravidade da patologia impossibilita o alcance da meta mínima de reabilitação, necessitando, por isso, de assistência especializada” (cap. II, art. 2º, III).

Sobre as décadas de 1970 e 1980, Bueno (1991, p. 161) afirma que a institucionalização da educação especial pública no Brasil, através da criação do CENESP, se por um lado representou a ascensão pelo Estado da excepcionalidade e da educação especial, espelhou por outro uma série de contradições que tem permeado toda a história da educação especial no país, e que integram o processo mais amplo de integração/segregação do aluno diferente, contradições essas que abrangem

[...] a privatização e o assistencialismo em relação ao atendimento dos excepcionais, a disseminação da visão das dificuldades de integração tendo como base apenas as características peculiares dessa população e o distanciamento entre o discurso oficial e o planejamento nacional das condições concretas da escola pública no Brasil.

Mesmo com a criação do CENESP essas contradições persistem, e não poderia ser diferente, pois estavam atreladas ao modo como a pessoa com deficiência era percebida pela

sociedade. Nesse sentido, a década de 1980 parece ensaiar outra perspectiva, a de que essas pessoas eram detentoras de direitos.

Na década de 1980 ocorreu, em meio à mobilização da sociedade organizada descrita anteriormente, a organização do Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD) pela Organização das Nações Unidas em 1981. É nessa década que vemos os movimentos reivindicatórios por parte das pessoas com deficiência (assim como mobilizações de outros grupos sociais) se intensificar, a fim de conquistarem participação plena e igualdade (GARCIA, 2006; JANNUZZI, 2004, 2006).

Também é nessa década que a expansão do ensino (sobretudo através da ampliação dos serviços prestados por instituições privadas e criação de classes especiais nas escolas públicas, principalmente para os classificados como “deficientes mentais leves”) passou a ser mais analisada e criticada nos programas de pós-graduação, onde intensificaram a denúncia sobre o quadro nacional discriminatório da constituição desses atendimentos (FERREIRA, 1992).

No âmbito governamental, foram criadas em 1986 a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial (então denominada SESPE), esta última em substituição ao CENESP (MAZZOTTA, 2001; JANNUZZI, 2006).

Um dos últimos documentos publicados pelo CENESP, a Portaria nº 69/86 definia que

[...] 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 autorealização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986, art. 1º, grifo nosso).

Pela primeira vez encontramos nos documentos estudados referência direta ao termo “atendimento educacional especializado”. No trecho destacado acima, este é apresentado como instrumento, um meio pelo qual o aluno com deficiência poderá atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e assim ser integrado. Esse atendimento é necessário para que se atinjam os objetivos educacionais propostos, pois sua ausência impossibilitaria alcançá-los.

Reconhece-se que os alunos considerados deficientes devam receber um atendimento *educacional* diferenciado, o que não significava perda de força das instituições particulares de caráter assistencial.⁶

A Portaria nº 186/78 (BRASIL, 1978, art. 1º, III, grifos nossos) traz como finalidade da educação especial a “recuperação, *auto-realização, qualificação para o trabalho* e preparo para o exercício consciente da cidadania” e a Portaria nº 69/86 objetiva promover “*autorealização, qualificação para o trabalho* e integração social” (BRASIL, 1986, art. 1º, grifos nossos). Portanto, ambas estão em consonância com a Lei nº 5.692/71, que afirma:

[...] o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de *auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania* (BRASIL, 1971, art. 1º, grifo nosso).

A educação comum e a educação especial visavam desenvolver as potencialidades do educando para que ele estivesse em condições de se autoprover. Mas, para atingir esse objetivo, os **meios** seriam diferenciados: a educação especial se utilizaria de um atendimento educacional que fosse *especializado* (BRASIL, 1986, art. 1º).

Se na Portaria nº 186/78, pelo próprio atributo interministerial de sua proposição, usa-se o termo “atendimento especializado” para significar os atendimentos médico-psicossocial e educacional, na Portaria nº 69/86 aparece a expressão “atendimento *educacional especializado*”, fundamentando sua proposta nos princípios de “participação, integração, normalização, interiorização e simplificação” (BRASIL, 1986, art. 2º). Na Portaria nº 69/86 se fala que “o atendimento educacional especializado consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes **modalidades** de atendimento por pessoal devidamente qualificado” (BRASIL, 1986, art. 6º, grifo nosso).

De acordo com o documento constituíam **modalidades** de atendimento educacional: a classe comum (com apoio pedagógico especializado), classe comum com apoio de sala de recursos⁷, classe comum com apoio de professor itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e

⁶ Quanto à disponibilização desse atendimento, permanece que “o atendimento educacional especializado deve ser prestado por *escolas regulares* ou por *instituições especializadas*, públicas e particulares, abrangendo as diferentes modalidades de atendimento educacional” (BRASIL, 1986, art. 9º, grifos nossos). Na realidade, a própria Portaria nº 69/86 tem por objetivo “expedir normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular”.

⁷ Descrito como alternativa de atendimento a educandos com necessidades especiais, que freqüentam a classe comum e recebem atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados (BRASIL, 1986, art. 7º).

escola empresa (BRASIL, 1986, art. 7º). O atendimento educacional especializado deveria organizar-se de modo integrado às ações médico-psicossociais e assistenciais “visando um atendimento global e diferenciado” (BRASIL, 1986, art. 8º), algo que já estava disposto na Portaria nº 186/78 (BRASIL, 1978, art. 23, I). Assim, podemos notar que no período compreendido entre 1961 e 1986, no que tange à população encaminhada ao atendimento especializado: havia aquela considerada pela legislação como passível de ser educada e outra parcela que deveria ser reabilitada.

A história da constituição da educação especial no Brasil nos mostra que junto ao movimento de universalização da Educação Básica durante a segunda metade do século XX, ela absorveu os alunos dos extratos sociais mais pauperizados, que se situavam fora dos parâmetros da “normalidade”. Com histórico de repetência e fracasso escolar, esses alunos eram encaminhados para uma educação segregada (em instituições privadas, classes especiais, salas de recurso, entre outras modalidades) através de argumentos que se pautavam na necessidade de racionalização do processo educacional. Aos que fosse possível, haveria integração ao ensino comum (JANNUZZI, 2004). Instituíam-se uma “escala” do grau de deficiência e com base nela os alunos recebiam atendimentos específicos. Sobre essa situação, Bueno (op. cit. p. 38) destacou que

[...] parte dessa população [que não consegue ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade e que embora passe pela escola, nela pouco consegue aprender], compõe, no nosso país, uma parcela da massa potencial a ser encaminhada para a educação especial, identificada como “deficiente mental leve” ou “portadora de distúrbios de linguagem ou de aprendizagem”. Nesse sentido, a educação especial não só absorve essa parcela como, o que é pior, opera sua ampliação através de uma conceituação imprecisa, mas pautada numa suposta cientificidade neutra e objetiva.

Era também comum que os encaminhamentos para esses espaços se fundamentassem em diagnósticos que levavam em conta exclusivamente a percepção do professor (sobre o aluno ter ou não deficiência) (KASSAR, 1993). Era grande a crítica de que, não desconsiderando as especificidades de aprendizagem desses alunos, muitos deles não deveriam ser encaminhados aos serviços de educação especial, pois não tinham necessariamente alguma patologia.

1.3 O atendimento (educacional) especializado no Brasil (1986-2003)

No final da década de 1980 temos a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) trazendo a garantia de “*atendimento educacional especializado* aos portadores de

deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Dois anos mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, art. 11, § 1º e 2º), criado através da mobilização de diversos setores progressistas engajados na luta pelos direitos da infância em meio aos novos atores políticos que então surgiam (BAZÍLIO, 2003; MOTTI; SILVA, 2001), garantia o “atendimento especializado” no âmbito no âmbito educacional (art. 54, III) e da saúde, além de medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação (art. 11, § 1º e 2º).

Embora se tenha alcançado conquistas na área educacional, vimos que diversos autores concordam que ao longo da década de 1980 as pressões advindas dos educadores brasileiros não tiveram força suficiente para se impor às reformas de ensino neoconservadoras que se instalaram posteriormente. Como vimos anteriormente, no que se refere às políticas públicas na América Latina, se estabeleceu nesse período um rigoroso programa de equilíbrio fiscal (DRAIBE, 2006), conduzido através de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como guia um corte profundo nos gastos públicos. Impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização e a desregulação dos mercados financeiro, do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente foram de certa forma impostas por agências de financiamento, logo foram plenamente assumidas pelos países latino-americanos (SAVIANI, 2008a; 2008b).

E é nesse momento (década de 1990), de ajustes fiscais nas políticas sociais, que se percebe no Brasil a preocupação em se identificar a educação especial a um olhar pedagógico/educacional e escolar. Nesse período temos a influência das concepções difundidas por diversos organismos multilaterais no corpo das formulações das políticas educacionais brasileiras, principalmente após a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) e *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais* (UNESCO, 1994).

Ainda início da década de 1990 ocorre no campo administrativo a extinção da SESPE e como consequência, a educação especial vai para a responsabilidade da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB) no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), havendo nele uma Coordenação de Educação Especial. Em 1992, após o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, volta a ser Secretaria de Educação Especial (SEESP), mas com nova sigla e nova situação, na estrutura básica no MEC (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2001).

De acordo com Garcia (2004), essa foi uma fase crítica para a SESPE, com mudanças em sua estrutura, o que pode ter provocado descontinuidade em suas ações. Entretanto, as metas da SEESP para o biênio 1993-1994 já se alinhavam às propostas feitas pela Conferência de Jomtien (ocorrida em 1990). O *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993) e a adequação feita no âmbito educacional pelo Brasil demonstram seu alinhamento às diretrizes propostas pelos organismos multilaterais.

Em 1994, no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (1994), que trouxe em seu texto o seguinte conceito de educação especial:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994, p. 17).

Nessa definição não há identificação explícita da educação especial com atendimento especializado (educacional ou não), diferentemente dos documentos anteriores. Observamos que o termo “atendimento especializado” também não está presente nos textos das Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) (KASSAR; REBELO, 2011). A Declaração sobre Educação para Todos refere-se:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem *atenção especial*. É preciso tomar medidas que garantam a *igualdade de acesso* à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, art. 3, § 5, grifos nossos).

De forma semelhante, a Declaração de Salamanca esclarece que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter suas necessidades atendidas sempre dentro do “sistema comum de educação” e os sistemas devem ser planejados de modo a contemplar as diferentes características dos alunos (KASSAR; REBELO, 2011).

Na Política Nacional de Educação Especial (1994), a expressão “atendimento educacional especializado” chega a ser utilizada em reconhecimento ao artigo 208 da Constituição Federal (1988), não sendo, porém conceituada. Permanecem as modalidades em educação especial, com algumas mudanças em relação ao documento normativo de 1986:

atendimento domiciliar, classe comum (sem mencionar a provisão de apoio pedagógico especializado nesse local, algo que estava previsto na Portaria nº 69/86), classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos⁸ (BRASIL, 1994). Por retirar o apoio pedagógico especializado da classe comum, o “atendimento educacional especializado” parece se deslocar para outros espaços, como a sala de recursos, por exemplo.

Saviani (2008a) relata que no período de 1995 a 2001 o Brasil iniciou sua reforma do ensino calcada na valorização dos mecanismos de mercado (empenho em reduzir os custos), apelo à iniciativa privada, redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Essas orientações aparecem com clareza nas diversas ações do MEC. A visão produtivista suplantou a ênfase na qualidade social da educação que marcava os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) na Câmara Federal, sendo referência para o projeto do então senador Darcy Ribeiro que veio a se tornar a nova Lei Educacional.⁹

Essa visão produtivista orientou a regulamentação dos dispositivos da LDBEN/96, culminando na aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001. Para Saviani (2010), a devida organização do sistema nacional de educação foi inviabilizada por essa interferência governamental, que preteriu os projetos anteriores em favor de uma Lei de Diretrizes e Bases minimalista que promovia a desresponsabilização da União pela manutenção da educação, ao mesmo tempo em que concentrava seu controle por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino em todos os seus níveis e modalidades.

Na LDBEN/96 é possível perceber de forma mais clara uma mudança de enfoque na educação especial. A educação é definida como direito público subjetivo, e a Educação Especial uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, V, art. 58). A expressão “atendimento educacional especializado” é citada uma única vez, quando se afirma que o dever do Estado com a educação escolar pública só será efetivado mediante a

⁸ Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular (BRASIL, 1994, p. 21).

⁹ O projeto “Lei da Educação” apresentado ao Senado por Darcy Ribeiro em 1992, ganhou preferência na discussão junto ao Senado em detrimento do projeto de lei que estava em debate na Câmara dos deputados desde 1988 e que havia sido aprovado pela comissão do Senado em 1994. Essa inversão de prioridades retirou do debate o projeto de lei resultante de um longo e amplo processo de negociação com diferentes segmentos compromissados com a defesa de uma educação pública de qualidade, organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

garantia desse atendimento, que deve ser gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, oferecido “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, III, art. 4º). Ocorre a partir de então, um movimento das instituições especializadas para adequar-se em sua organização na forma de escolas especiais.

Já o termo “atendimento especializado” somente é mencionado quando se diz que os sistemas de ensino (municipais, estaduais) deverão assegurar “*professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns*” (BRASIL, 1996, art. 59, III, grifo nossos).¹⁰ Nesse documento há a separação de profissionais para a provisão do “atendimento especializado” e os responsáveis pela “integração”, entendendo-se que ambos devem ter formação específica para esses dois tipos de atendimento.¹¹

O “atendimento educacional” deve ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular “em função das condições específicas dos alunos” (BRASIL, 1996, art. 58, § 2º), o que de certo modo, acaba por responsabilizar o aluno pelo tipo de serviço educacional a ele direcionado. Isso se agrava quando o texto afirma que haverá “serviços de apoio especializado” “quando necessário” na escola regular (BRASIL, 1996, art. 58, § 1º), mostrando o aspecto facultativo da disponibilização desses serviços, pois para serem prestados se levaria em consideração a demanda ou tipo de necessidade especial do aluno.

Nesse sentido, a aplicação do serviço de apoio especializado terminava por ser apresentada de modo pontual, pois seu lócus dependeria das “condições específicas dos alunos”. Essa divisão do trabalho se trata de prática comum na educação especial, na qual os alunos com deficiências mais leves eram inseridos em classes especiais ou mesmo no ensino comum (sem apoio) e os com deficiências severas eram encaminhados às instituições privado-assistenciais para “atendimento especializado”.

Ainda consta que os sistemas de ensino deveriam se responsabilizar pela prestação dos serviços especializados, elaborando currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades desses alunos (BRASIL, 1996, art. 59), algo já previsto na Política Nacional de Educação Especial de 1994. Apesar de priorizar o atendimento educacional especializado “na rede regular de ensino”, a legislação continua

¹⁰ Sobre essa questão, ver Bueno (1999).

¹¹ Para maior compreensão sobre o assunto, inclusive com suas implicações na Resolução CNE/CB nº 2/2001, ver Garcia (2004).

abrindo a possibilidade ao atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração em classe comum (KASSAR; OLIVEIRA, 2000).

No ano de 2001 volta à cena inúmeras discussões sobre a escolarização das pessoas com deficiência estabelecendo-se no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) vinte e oito metas para serem alcançadas na primeira década dos anos 2000 (BRASIL, 2001a). Essa preocupação também se manifesta através da elaboração da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, publicada a 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nessa Resolução, a educação especial é uma modalidade da educação escolar, entendida como

[...] 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 (BRASIL, 2001b, art. 3º, grifos nossos).

Acima há a menção ao fato de os “serviços educacionais especiais” deverem ser organizados para “apoiar, complementar, suplementar” os serviços educacionais comuns, e “em alguns casos” poder vir a substituí-los. Ao manter o conceito de modalidade e definir a educação especial como uma proposta pedagógica diferenciada que deve apoiar a educação comum, ou excepcionalmente poder vir a substituí-la (alguns casos), a Resolução nº 2 vai ao encontro da LDBEN/96 que afirma que a educação especial deve ser “oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A Resolução também determina que o início do atendimento *escolar* deva ocorrer na educação infantil assegurando-se os serviços de *educação especial*, mediante a avaliação de necessidade de *atendimento educacional especializado* (art. 1º).¹² Vemos, nesta Resolução, que a *educação especial* se realizará através de *atendimento educacional especializado*. Então, embora não esteja conceituado, “atendimento educacional especializado” se encontra implicitamente disposto como um tipo de atendimento diferenciado.

¹² Se nos documentos educacionais anteriores (tanto orientadores quanto normativos) era recorrente o uso conjugado das expressões “atendimento especializado” e “atendimento educacional especializado” na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 usa-se apenas a segunda expressão, demonstrando a tentativa de se deslocar a ênfase do eixo clínico para o pedagógico nas políticas de inclusão escolar, dispostas a partir de então.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001, explica as expressões relativas à educação especial (“apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns” vindo “em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns”) posteriormente trazidas pela Resolução nº 2.

Existe dupla conotação de atendimento educacional especializado: uma concomitante ao ensino comum (disposto como apoio), e outra, a de que pode vir a substituir a escolarização dos alunos com deficiência, podendo ser prestado em “classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar”. Nesses documentos, os serviços de apoio pedagógico especializado são dispostos no espaço escolar e fora dele: nas classes comuns¹³, salas de recursos¹⁴, por itinerância, professores-intérpretes, classe hospitalar e ambiente domiciliar (BRASIL, 2001c). Posteriormente, a fim de definir serviços especializados, se coloca que estes

[...] são os *serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum* para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos:

- a) *nas classes comuns*, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;
- b) *em salas de recursos*, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Caracterizam-se como serviços especializados aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho (BRASIL, 2001c, pp. 19 e 20, grifos nossos).

Embora o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 façam referência às classes especiais, não a apresenta aqui e nem abaixo, quando aborda os “serviços de apoio pedagógico especializado”. A Resolução nº 2/2001 dispõe que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do

¹³ [...] serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo, (BRASIL, 2001a). O documento volta a prever o apoio pedagógico especializado na sala comum, que estava presente na Portaria nº 69/86 e tinha sido suprimido na Política Nacional de Educação Especial (1994).

¹⁴ [...] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (BRASIL, 2001b).

ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (art. 7º) e que as estas devem prever e prover:

IV – *serviços de apoio pedagógico especializado*, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – 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 (BRASIL, 2001b, art. 8º, grifos nossos).

Como podemos ver, ampliam-se as possibilidades de atendimento, permanecendo a coexistência dos serviços da educação especial nos setores públicos e privados, embora a partir da década de 1990 a ênfase passe a ser a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais na rede comum/regular de ensino, com a ampliação da disponibilização de serviços especializados nessa rede.

1.3.1 O atendimento educacional especializado: os desdobramentos do Parecer CNE/CEB nº 17/ 2001 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2001

Nos últimos anos tem chamado atenção a mobilização política das instituições especializadas, bem como o de grupos acadêmicos envolvidos com a educação especial. Esses movimentos vêm demonstrando o quanto a composição das leis pode ser caracterizada pelo embate de forças, pois a legislação educacional vem absorvendo os mais diversos interesses.

Exemplo disso é o que aconteceu no ano de 2001, em que se publicou a Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Também nesse ano, e quase que simultaneamente foi publicado o documento *APAE educadora – a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais* elaborado por membros da própria instituição e do meio acadêmico.¹⁵ Este documento visava a

[...] definição e construção de um projeto pedagógico em âmbito nacional, ou seja, em cada uma das instituições escolares do Movimento Apaeano,

¹⁵ A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 data de 11 de setembro de 2001, enquanto que o documento da APAE é de julho do mesmo ano.

podendo ser operacionalizado em duas frentes de ações. A primeira desenvolvida no interior do próprio Movimento, *introduzindo a educação escolar*, utilizando-se das normas comuns às instituições pedagógicas e oferecendo os níveis de educação infantil, ensino fundamental (primeiro e segundo ciclo) e as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional. A segunda frente de ação volta-se aos princípios de parcerias interinstitucionais, tendo como referência o processo político-social de formação dos portadores de deficiência e garantia de ações coletivas que permitem propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sociais, afetivas e intelectuais do aluno. Parte-se da premissa que a educação é um ato de construção social e que não deve se limitar à instituição escolar. Torna-se necessário uma articulação com as famílias, empresários e outras entidades representativas que possibilitem um conjunto de ações que garantam as especificidades da própria dinâmica da formação para o exercício da cidadania (APAE, 2001, p. 27, grifo nosso).

Tal documento constitui-se, portanto, numa convocação da direção das APAEs, a fim de que suas unidades se organizassem para contemplar a educação escolar. Entretanto, não se tratava de uma imposição, já que o documento dizia que cada uma de suas unidades deveria se organizar para atender às necessidades educacionais de seus alunos “definindo-se *ou não* pela implantação de serviços e apoio especializados, oferecidos no âmbito da própria escola ou de outras instituições” (APAE, 2001, pp. 27 e 28, grifo nosso). Esse documento trazia a seguinte definição de serviço especializado:

Caracteriza-se como **serviço especializado** *aquele oferecido pelas escolas especiais, centros ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas e privadas de atuação na área da educação especial, realizado em parceria com as áreas de saúde, da assistência social e do trabalho. É importante salientar que o que se entende como serviços de apoio especializados são os serviços educacionais oferecidos para atender às especificidades dos educandos portadores de deficiência e podem ser organizados em turno contrário ao da classe comum, formalmente desenvolvidos em salas de recurso, de apoio pedagógico e serviços de itinerância ou por meio de outras alternativas encontradas pela comunidade escolar* (APAE, 2001, p. 28, grifos nossos).

O documento, além de impelir as unidades dessa instituição que ainda não tinham se constituído em escolas especiais a fazê-lo, também conceituava “serviço especializado” de modo genérico, conceito esse que não envolvia somente a área educacional, podendo ser oferecido por instituições privadas ou públicas “de atuação na área da educação especial”. Já os *serviços de apoio especializado* são colocados como *serviços educacionais* podendo ser oferecidos em turno contrário ao da classe comum nas salas de recursos, entre alternativas.

Ainda no ano de 2001, em 2 de outubro, o Procurador da República Guilherme Zanina Schelb encaminhou ao Ministro da Educação, através do Ofício nº 184/2001 – ZS/PRDF¹⁶, a cópia de uma recomendação feita ao Conselho Nacional de Educação. Essa recomendação fora formulada pelos Procuradores da República André Carvalho Ramos e Eugênia Fávero, tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de necessidades especiais, em relação ao conteúdo do Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Encontrava-se integrado a esse processo o parecer de Maria Teresa Égler Mantoan, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (BRASIL, 2002).

A recomendação elaborada pela Procuradoria foi analisada pela Advocacia Geral da República e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através do Parecer CNE/CEB nº 4/2002. Na época, o CNE colocou o seguinte relato em seu Parecer, reproduzindo parte do conteúdo da recomendação a ele encaminhada:

[...] o documento dos srs. Procuradores reconhece que tais documentos exarados pela Câmara de Educação Básica (CEB) *apesar de corretos* em suas considerações iniciais, apesar da defesa da educação inclusiva *independentemente de raça, classe, gênero, sexo ou características individuais*, ao definirem as políticas relativas ao atendimento especializado na rede regular, *contrariam os princípios da igualdade e da não-discriminação* ao admitirem currículos adaptados em escolas e salas especiais e conseqüentemente *certos portadores de deficiência poderão ficar à margem do ensino regular, o que não atende aos mandamentos constitucionais*. O documento da professora da FE/UNICAMP questiona o conjunto do parecer CNE/CEB 17/2001. Mas o destaque é com relação ao próprio *ponto de vista operacional* já que ele daria margem a uma manutenção do modelo organizacional *da integração escolar na qual o aluno tem de se adequar ao ensino regular para cursá-lo* e, com isto, se reproduz a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes.

O documento dos senhores Procuradores assinala: *a melhor forma de atender ao ordenamento jurídico vigente, de maneira a não incidir em discriminação, é expedindo-se diretrizes gerais para a educação nacional, e não para a educação especial, no sentido de que, a partir da conscientização da obrigatoriedade de se educar na diversidade, faz-se necessário que os estabelecimentos de ensino possuam métodos de ensino adequados às diferenças, oferecendo alternativas como salas de recursos e convênios com serviços especializados*. [...]

É nesse sentido que os srs. Procuradores interpretam o inciso III do art. 208 da Constituição, *verbis*: *...o termo “preferencialmente” constante da Constituição Federal demonstra que as escolas especiais devem continuar a existir, desde que tenham conteúdo pedagógico, a título de opção para os*

¹⁶ Procuradoria da República do Distrito Federal.

país e de atendimento complementar, não eximindo os estabelecimentos de ensino regular de estarem preparados para receber toda e qualquer criança pois, do contrário, a Constituição estará sendo descumprida já que o atendimento não está sendo feito “preferencialmente” na rede regular, mas na rede especial (BRASIL, 2002, pp. 1 e 2, grifos no original).

Nesse Parecer, a Advocacia Geral da República expõe o seu entendimento sobre a demanda presente na recomendação:

A Advocacia Geral da República, contudo, através do Parecer/MEC/CONJUR/CGEPD nº. 1.040/2001 entende que o princípio da igualdade não foi ofendido na Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, dada a clareza do seu art. 7º. *que verbis:*

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Assim, não há o que se falar em discriminação e/ou exclusão dos portadores de deficiência. [...]

Contudo, ao propor o envio do processo ao CNE, a AGU/MEC *opina pela remessa da documentação enviada pelo Ministério Público ao CNE, para que este aprecie e, se for o caso, proponha modificações na Resolução, já aprovada, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002, pp. 2 e 3, grifos no original).*

Ainda no mesmo Parecer, em resposta ao encaminhamento da Advocacia Geral da República, o Conselho Nacional de Educação rebate os argumentos trazidos na recomendação. Para o Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes propostas na Resolução nº 2/2001 são para a Educação Básica e não para a “(inexistente) Educação Básica das pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, pp. 5 e 6), tal qual aponta a crítica dos requerentes.

O fato de a LDBEN/96 prever a destinação de recursos do FUNDEF para escolas regulares com matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais mostra que a “racionalidade do planejamento deve estar presente” no processo de inclusão escolar (BRASIL, 2002, pp. 6 e 7), pois para o órgão, era preciso “partir de onde as escolas se encontram”, pois “muitas delas não possuíam ainda os meios básicos para dar atendimento às exigências, inclusive, arquitetônicas” da Resolução. Por esse motivo, caberia aos órgãos executivos dar o suporte necessário em sua alçada “para ir dotando as escolas de meios reais” (parágrafo único do art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001), aos órgãos normativos o cuidado eqüitativo para que as instituições tenham condições de realizar seu projeto pedagógico (art. 18 da Resolução nº 2 e art. 12 e 13 da LDBEN/96) (BRASIL, 2002, p. 13).

Em defesa do texto que compõem a Resolução nº 2, o Conselho Nacional de Educação acrescenta:

[...] as diretrizes insistem na sala comum da escola regular. Esta é a orientação – eixo tanto para condizer com a norma quanto com a concepção contemporânea de inclusão. Os alunos com necessidades educacionais especiais, ordinariamente (no sentido de não apresentar condição particular), devem ser matriculados em escolas comuns das redes de ensino e dirigidos para as salas comuns das escolas. O Parecer, de maneira sábia, diz que apenas extraordinariamente o serão em salas especiais e mais extraordinariamente ainda em escolas especiais. O advérbio de modo (preferencialmente) que está no art. 208, III da CF e no art. 4º. III da LDB é o que possibilita, por contraste, o advérbio de modo (extraordinariamente).¹⁷ Neste sentido atende-se também o disposto na Declaração de Salamanca na seguinte orientação:

A escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes especiais na escola regular – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco freqüentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança (BRASIL, 2002, p. 14, grifos no original).

No Parecer CNE/CEB nº 4/2002, o CNE conclui que tanto o Parecer nº 17 quanto a Resolução nº 2 respeitavam a LDBEN/96 e a Constituição Federal (1988): “a Lei Maior e a LDB se manifestam explicitamente quanto ao acatamento às situações peculiares vivenciadas pelos alunos com necessidades especiais, no eixo da equidade que postula o respeito a esta alteridade específica” não se encontrando antinomias entre as leis infraconstitucionais com o texto constitucional (BRASIL, 2002, p. 14). Termina dizendo:

Tampouco encontrou defeitos que desfigurem o preceito constitucional da igualdade, da equidade e da justiça. Uma vez posta a igualdade de direitos, uma vez posto o reconhecimento da particularidade situacional e jurídica dos alunos com necessidades especiais, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 atendem tanto às condições procedimentais de conformidade à lei, quanto satisfazem à justiça no sentido de eliminar discriminações e preconceitos. Isto não retira a possibilidade de os interessados - com dúvidas quanto à compreensão de matérias, quanto à elucidação de atribuições e quanto ao esclarecimento de aspectos operacionais - recorrerem ao Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no art. 90 da LDB.

¹⁷ O entendimento da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação acerca do termo “preferencialmente” é que há um lócus preferível, privilegiado em relação a outro lócus que só excepcional e justificadamente pode ser utilizado. A Constituição diz “preferencialmente” e não “exclusivamente” (BRASIL, 2002, p. 11).

No ano de 2003 o movimento da Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos junto ao grupo de pesquisa da UNICAMP obtém novo fôlego através do lançamento da cartilha *O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino*.

O documento foi lançado em encontro realizado no Rio de Janeiro a 26 de março de 2003, reunindo oitenta especialistas brasileiros e representantes do Banco Mundial no Instituto Helena Antipoff. Essa cartilha foi difundida pela *internet* e distribuída nas escolas brasileiras através das secretarias estaduais de educação (MANTOAN; FÁVERO, 2003a).

Tal cartilha afirmava que até aquele momento as escolas brasileiras não estavam alinhadas aos pressupostos da inclusão devido à proporção de crianças com deficiências em idade escolar ainda não matriculadas no ensino regular. Para seus autores, as escolas não atendiam essas crianças por não se considerarem preparadas para esse trabalho, e os pais por sua vez acabavam não denunciando esse tipo de conduta (MANTOAN; FÁVERO, 2003a).

Em entrevista dada à *Folha Dirigida* (1º de abr. 2003), Eugênia Fávero e Maria Teresa Égler Mantoan falaram sobre o movimento que encabeçavam. Em relação à necessidade de preparação das redes de ensino para o atendimento às crianças com deficiências, afirmou-se:

Folha Dirigida - Todas as escolas devem estar preparadas para, ocasionalmente, receberem um aluno portador de uma necessidade especial?

Maria Teresa Mantoan - Faz pouco tempo que a idéia de inclusão conseguiu chegar às escolas efetivamente e chegou de uma forma muito deturpada, porque se pensou que a inclusão fosse um problema apenas do deficiente na escola. Na verdade, a inclusão é um problema de deficiência da escola, de forma que ela recusa alunos que têm condições de aproveitar o ensino. A questão da preparação não é o mais grave.

Folha Dirigida - O que é grave, neste caso?

Maria Teresa Mantoan - A escola usar o argumento da não-preparação para não receber as crianças. Só se prepara alguém para fazer alguma coisa vivendo uma situação. Não é possível se preparar para receber um cego. É preciso primeiro recebê-lo, conhecer esse sujeito, trabalhar com ele, para identificar suas necessidades. Não existe de o professor se preparar para trabalhar no ensino médio com jovens, porque esse jovem não existe, ele é ideal e existe uma realidade, que é a pessoa. Temos que nos preparar para trabalhar com pessoas, com suas características, peculiaridades e diferenças, exigindo do sistema, das políticas públicas, que cubram as necessidades do professor, do aluno e do local de estudos (MANTOAN; FÁVERO, 2003).

Fica implícito, então, que para o movimento em questão, é o aluno quem deve regular o processo educacional, pois antes de se equipar/preparar as escolas era preciso incluir as crianças com deficiência no ensino regular. De acordo com a demanda por novos recursos (material adaptado, professores especializados) o atendimento oferecido a esses alunos se

aprimoraria. Seu entendimento é o de que, quando a Constituição Federal (1988) afirma no capítulo III, artigo 208 que o *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência*, deve ser feito *preferencialmente na rede regular de ensino*:

Esse atendimento é complementar e necessariamente diferente do ensino escolar e destina-se a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade para pessoas cegas; Soroban; ajudas técnicas, incluindo informática; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologia assistida; educação física especializada; enriquecimento e aprofundamento curricular; atividades da vida autônoma e social. O atendimento educacional especializado foi explicitamente citado na Constituição Federal, para que alunos com deficiência pudessem ter acesso ao ensino escolar regular. Essa garantia, além do acesso, propicia-lhes também condições de freqüentar a escola comum, com seus colegas sem deficiência e da mesma faixa etária, no ambiente escolar, que nos parece o mais adequado para a quebra de qualquer ação discriminatória e favorece todo tipo de interação promotora do desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado seja oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos públicos e particulares, dedicados unicamente a esse fim, como as instituições especializadas em pessoas com deficiência, em geral, de cunho beneficente ou não. O direito ao atendimento educacional especializado está igualmente previsto nos arts. 58, 59 e 60 da Lei nº 9394/96 – LDBEN que, para não ferir a Constituição, ao usar a expressão “educação especial” deve fazê-lo, segundo sua nova interpretação, baseada no que a Constituição inovou, ao prever o atendimento educacional especializado, e não mais a educação especial, como constava das legislações anteriores. Dizemos uma nova interpretação da educação especial, pois esta sempre foi vista como a modalidade de ensino que podia substituir a escolaridade regular, em escolas comuns (MANTOAN, 2004, p. 43).

Para esse movimento, a “nova interpretação da LDBEN/96” se justifica pelo fato de o Brasil ser signatário da Convenção de Guatemala:¹⁸

A importância da Convenção para o entendimento e a defesa da inclusão está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo discriminação como [...] *toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de*

¹⁸ A Declaração de Guatemala foi assinada em maio de 1999, aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001 e promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. I, nº 2, a) (MANTOAN, 2004, p. 41).

O fato de o Brasil tê-la assinado faz com que tal declaração tenha força de lei, e que por isso, segundo sua interpretação jurídica, a LDBEN/96 estaria contrariando a Constituição:

Esse documento nos faz rever, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN/1996, na parte que prescreve como opcional o direito das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis à “educação especial”. No geral e na prática, tal direito é desrespeitado pelas escolas e por profissionais que indevidamente a prescrevem e impõem aos alunos com deficiência e àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem (MANTOAN, 2004, p. 42).

Para esta nova corrente de interpretação jurídica da educação para pessoas com deficiência, as escolas atualmente inscritas como “especiais” devem, então, por força desta lei, rever seus estatutos, pois, pelos termos da Convenção da Guatemala, a escola não pode se intitular de “especial”, com base em diferenciações fundadas na deficiência das pessoas que pretende receber. A Convenção da Guatemala não está sendo cumprida, e para esse fim, não há necessidade de revogação expressa da LDB/96, pois a sua revogação, no que se refere à Educação Especial, já ocorreu com a internalização da Convenção à nossa Constituição (MANTOAN, 2003, pp. 25 e 26).

Percebemos o descontentamento desse grupo em relação à forma com que o Governo Federal vinha conduzindo a política de educação especial. Quando se questionou o modo com que governo vinha recebendo suas críticas e como os governos e as secretarias de educação estavam se comportando diante do trabalho da Procuradoria, foi dito o seguinte:

Folha Dirigida - Como os governos e as secretarias de Educação estão se comportando diante desse trabalho da Procuradoria?

Eugênia Fávero - O Ministério da Educação do governo anterior teve contato com esse material, achou muito interessante, mas quando ia bancar a edição da cartilha, no dia 14 de novembro saiu um edital do (presidente) Fernando Henrique (Cardoso) proibindo todas as novas licitações. Então não foi possível que sáisse pelo Ministério da Educação. Com o governo atual terei uma audiência na sexta-feira (28 de março). Posso dizer que o ministro Cristovam (Buarque) tem sido muito sensível à questão dos excluídos. Infelizmente a exclusão da pessoa com deficiência não é muito vista, porque ela não sai de casa. E o que você não presenciou na escola, você acha que não existe. Nos acostumamos tanto às exclusões, que passamos a ver como natural que um colega que tivesse dificuldade em Matemática ficasse para trás. Os governos achavam que a solução para pessoas com deficiência era oferecer uma instituição especializada. O senso comum dos políticos que se mostram sensíveis à questão é dar verbas para as instituições especializadas. Só que isso mantém a exclusão.

Maria Teresa Mantoan - Foi o que aconteceu em São Paulo.

Eugênia Fávero - Essas instituições são necessárias, mas para dar atendimento especializado, complementar. Para oferecer um serviço de fonoaudiologia, de fisioterapia, para ensinar braile, trabalhar sobre os direitos, inserir no mercado de trabalho.

Maria Teresa Mantoan - Não para oferecer educação escolar (MANTOAN; FÁVERO, 2003).

Fica claro que para esse movimento, o “atendimento educacional especializado” (previsto no capítulo III, art. 208 da Constituição Federal) deveria se organizar de modo complementar e não substitutivo à educação comum/regular (MANTOAN, 2003, 2004; MANTOAN; FÁVERO, 2003). Veremos adiante de que maneira e em que lugar esse discurso reaparece.

1.4 O Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2003-2011)

No final de 2003 é lançado o programa do Governo Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” entre várias ações que passam a ser desenvolvidas com a intenção de transformar os sistemas de ensino brasileiros em sistemas de ensino *inclusivos*. Seu objetivo era promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que fossem capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2004). A partir de então são articulados pela SEESP uma série de programas voltados ao atendimento das pessoas com deficiência, sobretudo destinados à Educação Básica, entre os quais: “Escola Acessível”, “Incluir”, “Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola” e o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.

Entre os anos de 2003 a 2006, o Ministério da Educação apoiou projetos de adequação arquitetônica propostos pelas secretarias de educação e aprovados pela SEESP visando à acessibilidade nas escolas. Em 2007 foi instituído, através do Decreto nº 6.094 de 24 de abril, o programa “Escola Acessível” a fim de adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais e promover a acessibilidade nas redes públicas de ensino. É objetivo a ser cumprido pelo programa:

[...] promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (BRASIL, 2011a, pp. 5 e 6).

O programa tem como objetivos específicos adequar arquitetônica ou estruturalmente, os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade; adequar sanitários, alargar portas e via de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual; adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2011a). Entre os anos de 2007 a 2008 foram atendidas pelo programa 2.543 escolas.¹⁹

A partir de 2008, o processo de transferência dos recursos financeiros para acessibilidade passou a ser feito diretamente às unidades executoras das escolas. Em 2010, o programa Escola Acessível passou a atender as escolas públicas de Educação Básica das redes estaduais, municipais e distrital, contempladas no período de 2005 a 2008 pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que registraram no Censo Escolar de 2009, matrículas de estudantes público alvo da educação especial, nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2011a).

Já o “Programa de Acessibilidade na Educação Superior” (Incluir) propõe ações para a garantia do acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). O “Incluir” foi criado para fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, organizando ações institucionais para a garantia de integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, visando eliminar “barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação”. O programa lança editais desde o ano de 2005, com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES.²⁰ A exceção do programa Incluir, os programas para a educação especial se voltam fundamentalmente à Educação Básica.

Caso esse do “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC na Escola), instituído pela Portaria Interministerial nº 18 de 26 de abril de 2007. Esse programa interministerial atualmente está sob responsabilidade dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, da Saúde e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2009c). Seu objetivo é acompanhar e monitorar o acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do programa BPC na Escola, na faixa etária de 0 a

¹⁹ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 30 jun. 2011.

²⁰ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 30 jun. 2011.

18 anos, pretendendo articular políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos, a fim de favorecer seu desenvolvimento e participação social (BRASIL, 2009c).

Nesta ação, anualmente é realizado o pareamento de dados dos beneficiários do BPC com a matrícula no Censo Escolar para identificar os índices de acesso e de exclusão escolar. O programa se organiza por meio da articulação entre o Grupo Gestor Interministerial, Grupo Gestor Estadual, Grupo Gestor Distrital e Grupo Gestor Local. Em 2008 apontou-se que 71% dos beneficiários do BPC, com deficiência na faixa de 0 a 18 anos estavam fora da escola, proporção que o programa procura reverter. Segundo informações do MEC, atualmente o programa está em funcionamento em todos os estados e no Distrito Federal, em 2.623 municípios (47% dos municípios brasileiros, abrangendo em torno de 68% dos beneficiários nessa faixa).²¹

Na mesma semana em que foram criados pela SEESP os programas “Escola Acessível” e “BPC na Escola” também foi instituído o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (a 24 de abril de 2007) para dar sustentação à política de inclusão escolar, passando a ser o responsável pela provisão do Atendimento Educacional Especializado. Esses programas foram incorporados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²², a fim de serem articulados aos demais programas educacionais.

O Plano de Desenvolvimento da Educação obteve uma repercussão positiva, o que para Saviani (2007) se deve à premente necessidade de se melhorar a qualidade do ensino no país. “O PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país”, embora o “Plano” se mostre bem mais ambicioso, agregando 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades (SAVIANI, 2007, p. 1232).

Saviani (2007) também afirma que o PDE conflitava-se com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, já que as 30 ações que o compunham incidiam sobre os aspectos previstos em 2001, com 17 dessas ações referidas à Educação Básica:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-

²¹ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 30 jun. 2011.

²² Na mesma semana em que os três programas foram criados, o MEC lançava o Plano de Desenvolvimento da Educação, em 24 de abril de 2007.

se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (SAVIANI, 2007, p. 1239).

O PNE foi aprovado durante o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, em sua reta final, obtendo nove vetos da parte do presidente da República, referentes ao financiamento. A proposta do PNE foi patrocinada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) nos Congressos Nacionais de Educação, e foi o mesmo partido que liderou a apresentação do projeto de PNE da oposição na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998 (SAVIANI, 2007). Assim, Saviani (2007) afirma que se esperava que ao chegar ao poder em 2002, a primeira medida fosse derrubar os vetos do PNE, algo que não se concretizou. A avaliação das metas estabelecida no PNE (art. 3º) em seu quarto ano de vigência também não foi cumprida. Em relação às modalidades de ensino, ocorre também o descompasso entre os dois planos, pois as ações previstas pelo PDE se relacionavam com uma ou outra meta do PNE, deixando à margem a maioria delas, logo se ignora o Plano Nacional de Educação aprovado pelo Congresso em 9 de janeiro de 2001, sem que se o houvesse revogado.

Mesmo com todos esses descompassos, tais programas são os que passam a delimitar as ações na educação especial a partir de então. Junto à implementação de todos eles, foram elaborados e distribuídos vários documentos pelo Governo Federal entre os diferentes municípios brasileiros nos contínuos cursos de formação em serviço para os profissionais da educação. Entre os inúmeros documentos, ressaltamos o denominado *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*, que publicado pela primeira vez em 2006, iniciou a divulgação da importância dessas salas. No documento se coloca que a educação especial “organiza-se de modo a considerar a aproximação dos pressupostos teóricos à prática da educação inclusiva, a fim de cumprir dispositivos legais, políticos e filosóficos”. Traz também a seguinte definição:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui 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 desenvolvidas 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. Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados 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, entre outros. 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* (BRASIL, 2006, p. 15, grifo nosso).

Salta aos olhos o fato de ao definir “atendimento educacional especializado” este ser, antes de tudo, colocado *nas salas de recursos multifuncionais*. Esse atendimento deve ser oferecido pela escola (como apoio, complementação ou suplementação) sendo determinado como *suporte* necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, cumprindo o papel de facilitador para acesso ao conhecimento pelas pessoas com deficiência. É disposto não como reprodução de conteúdos programáticos da escola comum, mas, novamente, como *mediador* desse processo. Mais uma vez o “atendimento educacional especializado” é apresentado como meio, ou condição necessária para que se chegue a fins determinados, assim como nas Portarias 186/78 e 69/86, obviamente considerando-se as diferenças discursivas de cada época. No entanto vemos que deixa de ser apresentada a possibilidade desse atendimento *substituir* a educação escolar. Por outro lado, nas diversas finalidades da educação especializada presentes nas Portarias da década de 1970 e 1980 não há referência a acesso ao conhecimento pelas pessoas com deficiência, ao contrário do documento orientador de 2006, o que se trata de uma mudança significativa. Portanto, embora ressaltando a importância da escolaridade nos documentos a partir da década de 1990, até esse momento, a educação especial previa seu funcionamento dentro e fora de escolas comuns, de forma que poderia ter um caráter substitutivo.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação especial é apresentada como modalidade “transversal”, articulada ao ensino comum (BRASIL, 2008a). A educação especial é 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, 2008a, pp. 9 e 10, grifo nosso).

Quanto às ações de *atendimento educacional especializado* elas são dispostas como: “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008a, p. 10). Nesse documento, a educação especial realiza o *atendimento educacional especializado* dentre suas funções, e o *atendimento educacional especializado* tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que *eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos*, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, p.10, grifo nosso).

Assim, o *atendimento educacional especializado* é disposto como passível de eliminar as dificuldades dos alunos, como algo que pode facilitar o processo de ensino e promover a acessibilidade na escola. São ações de atendimento especializado: “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008a, p.10). Entretanto, a crítica feita é a de que tal modelo de gestão apregoa uma concepção de escola considerada satisfatória para a maioria dos alunos, precisando apenas adaptar-se com serviços especializados para incorporar aqueles com necessidades especiais (GARCIA, 2010).

A provisão de apoio técnico e financeiro para a implementação do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede pública regular de ensino foi determinada pelo Decreto nº 6.571/2008, vinte anos após este ser garantido pela Constituição Federal (art. 208, III) e doze anos depois de sua ratificação na LDBEN 9.394/96 (art. 60, parágrafo único). Nesse Decreto, *atendimento educacional especializado* é colocado como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, art. 1º, § 1º). Seu conceito ao mesmo tempo em que se identifica como apoio ao ensino comum, não é colocado como fazendo parte dele. Mais uma vez, o Atendimento Educacional Especializado²³ acaba restringindo-se ao atendimento nas salas de recursos multifuncionais:

Art. 5º O AEE [Atendimento Educacional Especializado] é realizado, *prioritariamente*, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, *não sendo substitutivo às classes comuns*, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de

²³ Na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e no Parecer CNE/CEB nº 13/2009 que a antecede, a expressão “atendimento educacional especializado” aparece em maiúsculo ou sob a sigla “AEE”.

instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Há aqui a normatização de duas tendências já anteriormente delineadas: o “atendimento educacional especializado” deixa de existir de forma substitutiva; as salas de recursos (na forma multifuncional) estabelecem-se como locus dessa configuração de atendimento. Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece que “a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (art. 3º). Os serviços são considerados como recursos de acessibilidade (condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, e dos transportes) (conforme o parágrafo único do art. 2º) e a elaboração e execução do plano de AEE são competências da comunidade escolar e da família em interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social entre outros (BRASIL, 2009b, art. 9º).

Coerentemente ao Decreto 6.571/2008, o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº4/2009 afirma que o atendimento educacional deve ser realizado, prioritariamente, em sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, não sendo substitutivo às atividades realizadas nas classes comuns, podendo ser oferecido, também, por centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (KASSAR; REBELO, 2011).

As orientações aos municípios para a implementação de serviços através da organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado foram dispostas através da Nota Técnica SEESP/GAB/nº 9/2010. Esta caracteriza a educação especial como “uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, que *disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado*, de forma não substitutiva à escolarização” (BRASIL, 2010a, p. 1, grifos nossos). Há aqui uma tarefa imputada à educação especial: disponibilizar recursos e realizar o modelo proposto de atendimento educacional especializado.

Mais uma vez se utiliza como conceito de “atendimento educacional especializado” o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2010a, pp. 1 e 2). A Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11/2010 que traz as “orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares” mantém o conceito de educação especial e atendimento especializado anterior (BRASIL, 2010b).

No final do primeiro ano do governo de Dilma Rousseff eleita em 2010, a 17 de novembro de 2011 foi aprovado o Decreto nº 7.611/2011 que “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”, revogando então o Decreto nº 6.571/2008. No Decreto 7.611/2011 o governo especifica alguns aspectos relacionados ao “atendimento educacional especializado”, sobretudo no que diz respeito à matrícula dupla e ao conseqüente recurso duplo oriundo do FUNDEB. Segundo esse Decreto: “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011b, art. 2º). Além disso:

§ 1º Para fins deste Decreto, os *serviços* de que trata o *caput* serão denominados *atendimento educacional especializado*, compreendido como o *conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente*, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011b, art. 2º, grifos nossos).

Vemos assim que há uma continuidade nos conceitos desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que modificou a concepção

de educação especial e atendimento educacional especializado presentes no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2001. A Política de 2008 afirma que:

[...] as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, *não sendo substitutivas à escolarização*. Esse atendimento *complementa e/ou suplementa* a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p.10, grifo nosso).

Segundo o trecho destacado acima, o *atendimento educacional especializado* não deve mais substituir o ensino comum. Vemos aqui similaridade com o que fora recomendado sobre o “atendimento educacional especializado” pela Procuradoria através da cartilha *O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino*:

[...] para crianças e jovens de sete a 14 anos: o atendimento educacional especializado *é sempre complementar e não substitutivo* da escolarização em salas de aula de ensino comum. Quando necessário, esses alunos devem ter providenciado o atendimento educacional especializado na instituição, em horário distinto daquele em que freqüentam a escola comum (MPF, 2004, p. 16).

Esse atendimento *é complementar* e necessariamente diferente do ensino escolar e destina-se a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braile; orientação e mobilidade para pessoas cegas; Soroban; ajudas técnicas, incluindo informática; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologia assistida; educação física especializada; enriquecimento e aprofundamento curricular; atividades da vida autônoma e social (MANTOAN, 2004, pp. 42 e 43, grifo nosso).

Mesmo com a Lei Educacional nº 9.394/96 ainda em vigor é possível perceber que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) muda o papel do “atendimento educacional especializado” quando aponta a complementação como única forma possível de sua existência. Mais do que a transmutação do conceito de educação especial, ocorre uma redução das possibilidades de atendimento especializado. Tal direcionamento vai se repetir em outros documentos orientadores que se seguem.

Nas leis complementares instituídas nas duas últimas gestões do Governo Federal (2003-2006; 2007-2010) transparece a tentativa de, mesmo que sutilmente, desconsiderar as ações da gestão anterior na área da educação especial. Isso é perceptível pelo trecho do Parecer CNE/CEB nº 13/2009 no qual se afirma:

Em janeiro de 2008, a nova “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” da SEESP/MEC é publicada, passando a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Essa Política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino (BRASIL, 2009a, p. 1).

No trecho acima, há um salto temporal entre a Constituição Federal de 1988 à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Apesar do Parecer nº 13 fazer menção à LDBEN/96, silencia-se em relação ao Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o que chama-nos atenção, devido à relevância de ambos os documentos para a história da educação especial no Brasil. Tal desconsideração nos leva a ponderar que apesar de a política de inclusão escolar no país se constituir como política de Estado (caracterizada por princípios que ultrapassam os diferentes governos), enquanto política de governo (caracterizada por princípios distintos, conforme as alianças políticas em questão) o último deles procura enfatizar a existência de diferenças, mesmo que questionáveis, em sua condução.

1.5 Posicionamentos atuais e perspectivas para a Educação Especial

A possibilidade de angariar recursos que de início deveriam ser direcionados apenas às escolas públicas já vinha sendo articulada pelas instituições privado-assistenciais desde a disposição da “Lei do FUNDEF” (Lei nº 9.424/96), ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A seguir, trazemos a narrativa desses esforços através do Senador Flávio Arns, membro da bancada que representa os interesses das instituições privadas de caráter filantrópico:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado por meio da **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**, vinculou um percentual de impostos arrecadados apenas para a Educação Pública, impedindo a utilização destes recursos na cedência ou pagamento de professores das Escolas Especiais mantidas por Instituições privadas sem fins lucrativos, tais como APAEs, Pestalozzis, entre outras.

Na busca de uma solução foi apresentado na Câmara Federal o Projeto de Lei da Câmara nº 4.853-B/01, para inclusão das matrículas dos alunos destas escolas no cômputo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que foi aprovado

no Congresso Nacional em 2003, mas acabou sendo integralmente vetado pelo Presidente da República.

O veto presidencial gerou severas críticas da sociedade, motivando o Presidente à edição da Medida Provisória nº. 139/03, que criou o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência (PAED).

A referida MP [Medida Provisória], posteriormente convertida na **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**, estabeleceu um repasse anual para as Escolas Especiais, mantidas por Instituições sem fins lucrativos.

No ano de 2006 o PAED repassou R\$ 6.792.049,30 (seis milhões, setecentos e noventa e dois mil, quarenta e nove reais e trinta centavos) a 1677 (mil, seiscentas e setenta e sete) escolas beneficiárias do programa, em benefício a pouco mais de 200.000 (duzentos mil) alunos. Em 2005, 184.000 (cento e oitenta e quatro mil) alunos de 1490 (mil quatrocentas e noventa) entidades foram beneficiados com o repasse total de R\$ 6.163.459,48 (seis milhões cento e sessenta e três mil, quatrocentos e cinquenta e nove reais e quarenta e oito centavos). Para 2007, foram reservados cerca de R\$ 12.800.000,00 (doze milhões e oitocentos mil reais) ao Programa.

É importante de se enfatizar que este repasse, no valor anual de R\$ 33,50 (trinta e três reais e cinquenta centavos) por aluno, ficou muito aquém da média “*per capita*” anual dos alunos computados no FUNDEF, que varia de R\$ 600,00 (seiscentos reais) a R\$ 700,00 (setecentos reais) por aluno. Buscando corrigir essa diferença, foi apresentado no Senado o Projeto de Lei nº 197/2004, com a finalidade de equiparar os valores pagos pelo PAED, aos valores pagos pelo FUNDEF.

Durante a tramitação do Projeto, o Governo Federal firmou o compromisso de incluir no cômputo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que substituiu o FUNDEF, a matrícula dos alunos das Escolas Especiais de instituições sem fins lucrativos.

A implantação do FUNDEB ocorreu com a promulgação da Emenda Constitucional Nº 53/2006, mas não contemplou a inclusão desejada. Houve então a promessa de que a matrícula destes alunos seria incluída na Lei de Regulamentação do Fundo.

Apesar da promessa, a redação original da Medida Provisória - MP nº. 339/2006, de regulamentação do FUNDEB, novamente limitou o financiamento apenas para a Educação Básica Pública. Diante do fato, houve uma mobilização dos parlamentares, culminando com a alteração do texto ainda na Câmara, finalmente incluindo esse universo de alunos no Cômputo do FUNDEB.

Porém, como o texto fazia referência apenas aos que estivessem matriculados “*até a publicação da Lei*”, impedindo, com isso, o cômputo de novas matrículas, ocorreu uma nova mobilização no sentido de retirar a referida expressão. Como o intento foi alcançado, a propositura retornou para a Câmara que, após aprovar a alteração do texto da Medida Provisória, encaminhou à sanção do Presidente da República.

Promulgada a **Lei do FUNDEB sob nº 11.494, de 20 de junho de 2007**, a referida legislação foi regulamentada por meio do Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007, que condicionou o repasse de recursos do FUNDEB somente aos alunos de escolas especiais que estivessem matriculados simultaneamente em estabelecimentos de ensino da rede comum.

O Decreto 6.253/07 sofreu severas críticas, pois a exigência referida extrapolou no que havia sido determinado pela Lei 11.494 e, em consequência de uma cobrança parlamentar, houve uma alteração no regulamento em comento, eliminando a condição indevida.

Vencidos estes desafios, um novo se impõe. Trata-se da discussão em torno da divulgação preliminar da nova “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” do Ministério da Educação.

A nova política prevê a extinção das escolas especiais quando afirma que não poderão mais ser criadas novas escolas especiais; a transformação das já existentes em centros de atendimento; e a impossibilidade de celebração de convênios com aquelas que deixarem de atender a esta transformação.

Todas estas medidas caminham na contramão do desafio histórico vencido pela sociedade civil organizada que supriu de forma extraordinária um dever do Estado e tornou o país referência mundial no atendimento da pessoa com deficiência.

O Ministério da Educação precisa reconsiderar sua política para a educação especial, reconhecendo todo o trabalho das Escolas de Educação Especial mantidas por entidades privadas sem fins lucrativos que, há décadas, desenvolvem um trabalho de excelência no Brasil (ARNS, 2008, p. 8 e 9, grifos no original).

Conforme Arns afirma acima, no ano de 2007 esses movimentos organizados em maior parte pelas direções das instituições privado-assistenciais reivindicavam que os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) inicialmente direcionados para a organização do Atendimento Educacional Especializado na rede pública de ensino também contemplassem as instituições privado-assistenciais. O argumento era o de que não computar as matrículas nas instituições privado-assistenciais seria desconsiderar não só a matrícula dos alunos com deficiência, mas o seu “direito à educação” (ARNS, 2004; 2008).

Essa mobilização ocorreu no período em que foi promulgado o Decreto nº 6.253/2007, de 13 de novembro de 2007, que regulamentava “Lei do FUNDEB” (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007) e tratava sobre a alocação de recursos para o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” a fim de garantir que esse fundo também provesse o Atendimento Educacional Especializado disseminado pelo programa. No artigo 14 desse Decreto se dizia que seria computada apenas as “matrículas efetivadas em atendimento educacional especializado

complementar a escolarização dos alunos com deficiência matriculados na **rede pública regular de ensino**, em observância ao disposto no parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 1996²⁴ (BRASIL, 2007b, art. 14, § 1º, grifo nosso).

Cerca de duas semanas depois, o Executivo Federal cedeu às pressões feitas pelas instituições privado-assistenciais, acabando por alterar o Decreto nº 6.253/2007 por meio do Decreto nº 6.278/2007, de 29 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007c). Este último revogou o artigo 14 do Decreto nº 6.253/2007 para garantir que os recursos do FUNDEB também beneficiassem às escolas especiais de caráter assistencial.

Tal mobilização foi, em parte, encerrada quando o Decreto nº 6.571/2008 dispôs que o atendimento educacional especializado poderia ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente (BRASIL, 2008b, art. 6º). A partir de então, as instituições privado-assistenciais poderiam se organizar na forma de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Assim, o Decreto nº 6.571/2008 dispõe que o Decreto nº 6.253/2007 passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 6º 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.*

Em relação ao financiamento, a Nota Técnica SEESP/GAB/nº 9/2010 que traz orientações aos municípios para a implementação do Atendimento Educacional Especializado através da organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado afirma que os serviços disponibilizados pelas instituições especializadas não seriam apenas os previstos pela por essa política, uma vez que os recursos oriundos do FUNDEB (que condiciona a matrícula no ensino comum) não provocariam prejuízo dos outros convênios (entre as instituições e o governo) já existentes:

²⁴ Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

O convênio entre a instituição especializada e a Secretaria de Educação para a oferta do AEE pode ser efetuada sem prejuízo das parcerias com os demais órgãos públicos responsáveis pelas políticas setoriais de saúde, do trabalho, da assistência, efetivados para a oferta de serviços clínicos, terapêuticos, ocupacionais, recreativos, de geração de renda mínima, entre outros (BRASIL, 2010a, p. 3).

Em relação aos serviços, se coloca como atribuição do Centro de AEE “participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola comum e os demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e outros necessários para o desenvolvimento dos alunos” (BRASIL, 2010a, p. 4). No texto também se encontra a tentativa de otimizar o processo de implantação do atendimento especializado aproveitando os recursos já existentes, pois se coloca como atribuição das instituições especializadas que aderirem à proposta

[...] organizar o projeto político pedagógico para o atendimento educacional especializado, tendo como base a formação e a experiência do corpo docente, os recursos e equipamentos específicos, o espaço físico e as condições de acessibilidade, de que dispõe (BRASIL, 2010a, p. 3).

É extremamente incoerente o fato de que uma proposta que se auto-intitula inovadora, e que de início afirmava a priorização pela preparação das escolas regulares de ensino comum, agora busque se constituir através de uma rede já consolidada e amplamente criticada por entes do próprio governo como segregativa. Aqui não se caracteriza apenas a disputa por alocação de recursos (no setor público ou privado) para o atendimento a essas crianças, mas trata-se de uma declaração explícita para que se aproveite a rede de atendimento já existente como forma de afirmar a política de inclusão escolar, que pretende (ou pretendia no início) transformar completamente os sistemas de ensino. Configura-se aqui um recuo em favor das instituições especializadas, o que, aliás, vem sendo definidor da área.

Em 2011, o Decreto nº 7.611/2011 (que revogou o Decreto nº 6.571/2008) estabeleceu que o artigo 9º-A e o artigo 14 (§ 1º e 2º) do Decreto nº 6.253/2007 passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 9º-A. 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.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.

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.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico (BRASIL, 2011b, grifos nossos).

É preciso destacar que o parágrafo primeiro do artigo 14 já estava presente no Decreto nº 6.278/2007. Dessa forma, continuam garantidos os recursos do FUNDEB também às instituições privado-assistenciais, independentemente de ser prestado ou não o Atendimento Educacional Especializado sob a forma do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” nas escolas especializadas, não condicionando a matrícula de seu público nas escolas regulares para que se receba esse financiamento. No dia 6 de dezembro de 2011, o deputado Eduardo Barbosa, presidente da Federação Nacional das APAEs descreveu a luta empreendida por essas instituições em relação ao Decreto nº 7.611/2011:

Após exaustivos debates e audiências, foi assinado pela Presidente Dilma Rousseff (*sic*) o Decreto nº 7.611/11, que traz expresso em seu texto a garantia de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial e, ainda, altera o Decreto nº 6.253/07, para assegurar na 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, considerando, 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. É sim uma grande conquista para as Apaes, que lutaram para manter suas escolas em funcionamento e garantir uma educação de boa qualidade às pessoas com deficiência intelectual e múltipla, prestigiando o desenvolvimento humano e a aprendizagem ao longo da vida. [...] estamos sendo vigorosamente combatidos e há uma corrente buscando alterar o novo Decreto e derrubar esta importante conquista das escolas especiais, das famílias e das pessoas com deficiência (BARBOSA, 2011, p. 1, grifos no original).

Diante desse discurso, entendemos que o momento atual se caracteriza por um Estado que tenta regular a extrema tensão entre os grupos que defendem a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares a fim de que tenham acesso à educação (caracterizadas pelo Deputado Eduardo Barbosa como uma “corrente” que procuraria derrubar mais essa conquista

dessas instituições) e os que afirmam que as “escolas especiais devem ser consideradas públicas não-estatais, já que os serviços prestados são de caráter público, sem fins lucrativos” e, portanto a subvenção de recursos públicos que estas recebem é mais do que legítima (ARNS, 2004, p. 4). Enquanto o primeiro grupo mantém uma postura mais radical, o segundo vem atenuando o seu discurso, afirmando não ser contrário à inclusão:

O movimento das Apaes *sempre defendeu um sistema educacional inclusivo, onde estivesse assegurada a **coexistência** da escola comum inclusiva e a escola especial*. Nosso posicionamento sempre foi claro e firme, no sentido de apoio incondicional aos investimentos propostos para as escolas comuns de forma a torná-las acessíveis a todos os alunos, com e sem deficiência, *mas também, a possibilidade de funcionamento regular das escolas especiais, para a prestação de um atendimento especializado àquelas pessoas que necessitam de apoios intensos e contínuos ao longo da vida* (BARBOSA, 2011, p. 1, grifos nossos).

Sobre o resultado obtido através do Decreto nº 7.611/2011, o primeiro grupo afirmou por meio de uma Carta Aberta, redigida a 27 de novembro de 2011, que o mesmo significou um retrocesso:

De fato, não podemos aceitar que a Constituição Federal seja ferida e que retrocedamos a tempos em que a Educação Especial era matéria tratada no âmbito da assistência, como constava da Emenda Constitucional nº. 1, de 1969, no Capítulo “Do Direito à Ordem Econômica e Social”. Estamos em outro momento, em que a Educação Especial, entendida na perspectiva da educação inclusiva, assegura a todos os alunos que são seu público-alvo (pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação) o direito inalienável à educação, em escolas comuns, compartilhando com seus colegas de turma de um ensino para todos, democrático e coerente com uma formação cidadã. [...]

A situação é lamentável e injusta para todos os que estão e poderiam continuar se beneficiando dos avanços que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (documento de 2008) orienta para adequar essa modalidade de ensino aos princípios constitucionais, que preceituam o atendimento educacional especializado complementar à formação do aluno, assegurando-lhe o acesso, a permanência e a participação nas turmas das escolas comuns, com autonomia e independência. [...]

Surpreende-nos que um governo preocupado com a elevação do nível de qualidade de vida de todos (e especialmente com melhorias na sua educação) desconheça ou não leve em conta o que representa um meio escolar desafiador para a expansão das possibilidades educacionais de todos os alunos. [...]

Que pais, professores, irmãos, familiares, autoridades do ensino, políticos (de verdade), profissionais da área da Saúde, do Direito e de outras áreas afins podem concordar com tamanho despropósito, com esta absurda e

conservadora posição de alguns que, na surdina, se insurgiram para desfazer o que vem sendo construído com tanto esforço e dedicação? Nosso mote é a escola da diferença, uma nova página da nossa educação, que precisamos escrever juntos, para que seja inclusiva, como é o seu propósito desafiador. [...]

Entristece-nos constatar que as pessoas que compõem um dos segmentos mais privilegiados pela inclusão (o dos que têm deficiência intelectual) sejam traídas por seus próprios “protetores”, que lhes cassaram a oportunidade de ocupar o lugar de saber que lhes é de direito, na escola comum.

Incluir, só no ambiente comum a todos! É imperdoável o que esses “benfeitores” pretendem fazer com essas pessoas, principalmente quando se trata do ensino básico. Alijar alguns alunos para que possam ter um ambiente escolar à parte não é protegê-los, mas abandoná-los a tempos e espaços vazios de sentido e de futuro, como podemos comprovar ao ouvir de pais, professores e familiares dos que frequentam escolas especiais que seus alunos são incapazes de participar do mundo externo a esses ambientes educacionais e de participar da vida familiar, de onde foram, desde cedo, separados às vezes por quase toda uma vida. Nessas escolas não se acredita na mudança, na força da solicitação de um meio escolar e social comum para que se tornem pessoas ativas, segundo suas capacidades.

Estamos em uma época de grandes transformações e há ainda os que insistem em puxar para trás as iniciativas que ampliam horizontes, oferecem novas possibilidades. Todos têm o direito de viver nessa época de expansão do espírito humano e de justiça, respeito à diferença. Vamos recuperar o que nos foi tomado clandestinamente, mas não da mesma forma, porque não precisamos ocultar nossas ações, iluminadas pela clareza e pelo Direito. Vamos em frente! (MANTOAN; LEPED²⁵-UNICAMP, 2011).

Esse movimento pendular entre a predominância dos interesses das instituições privadas e dos que defendem a inclusão escolar (abrangendo grupos com concepções muito distintas sobre esse processo) vem permeando as leis da educação especial desde a LDBEN/96, aliás, vimos que o embate entre a defesa para que se façam investimentos em uma educação pública mais integrada e os interesses de instituições privadas vem marcando todo o século XX, desde a LDBEN/61. Diante do contexto atual, temos a impressão de que ainda veremos outros capítulos dessa disputa. Ao abrir sua disposição para a “Educação Especial”, o Decreto nº 7.611/2011 demonstra que a “parcial simbiose” entre o poder público e as instituições privadas sem fins lucrativos descrita pela professora Gilberta Jannuzzi (1997) ainda está viva, independentemente dos esforços empreendidos pelo governo nos últimos anos, independente também das mobilizações de grupos acadêmicos específicos a ela

²⁵ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença.

contrários, e dos movimentos educacionais e da sociedade organizada ocorridos antes mesmo da promulgação da Constituição Federal.

No século XX, essa “coexistência” se constituiu característica própria dos Estados capitalistas nos países periféricos, na qual o Estado se beneficia delegando suas funções às instituições sem fins lucrativos e por sua vez estas instituições, a cada tempo, podem contar com as benesses públicas (DRAIBE, 1998; GENTILI; SADER, 2008; SAVIANI, 2008b). Essa tensão é contínua, apesar de sua manifestação poder ser percebida mais nitidamente em momentos mais críticos e decisivos, em que se legisla e regulamenta as políticas educacionais, como o que descrevemos anteriormente.

A declaração do Deputado Eduardo Barbosa supõe uma proposta de conciliação entre as duas correntes, falando em “coexistência da escola comum inclusiva e a escola especial” (BARBOSA, 2011, p. 1). Do mesmo modo, a Professora Maria Teresa Égler Mantoan e a Procuradora da República Eugênia Fávero afirmavam em meados de 2003, em entrevista à *Folha Dirigida* (1º de abr. 2003) que mostramos anteriormente:

Eugênia Fávero - Essas instituições [privadas de caráter filantrópico] são necessárias, mas para dar atendimento especializado, complementar. Para oferecer um serviço de fonoaudiologia, de fisioterapia, para ensinar braile, trabalhar sobre os direitos, inserir no mercado de trabalho.

Maria Teresa Mantoan - Não para oferecer educação escolar (MANTOAN; FÁVERO, 2003).

Embora essa afirmação de “coexistência” não esteja presente na Carta Aberta redigida recentemente, em 2003 essa corrente afirmava que o papel das instituições privado-assistenciais ainda não tinha (não deveria ser) terminado. O silenciamento sobre o papel dessas instituições na disponibilização do Atendimento Educacional Especializado complementar na Carta elaborada pelo grupo em 2011 pode nos indicar que quando um dos grupos alcança uma vitória ou está em vias de exercer a hegemonia sobre os interesses, este fala em conciliação, coexistência, quando perde em algum aspecto volta-se à radicalização dos seus interesses e princípios. Há diferenças entre o que se proclama e o que realmente os grupos desejam.

Nesse momento, é necessário retomar o que nos chama a atenção o professor Dermeval Saviani (2008) ao falar sobre o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino, sobre a diferença entre os objetivos proclamados no âmbito político e os objetivos reais, verdadeiros:

Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal em que o consenso, a identidade de aspirações e interesses, é sempre possível. Em contrapartida, os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade; implicam, pois, a definição daquilo que se está buscando preservar ou mudar. Portanto, diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano no qual se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 2008a, pp. 121 e 122).

Os objetivos reais são, portanto os que determinam em última instância o curso da ação das forças em jogo. Em relação à necessidade de explicitação dos objetivos que guiaram a elaboração do Decreto nº 7.611/2011, para atenuar o clima instalado posteriormente a sua promulgação foi preciso que a SECADI explicasse o seu conteúdo, devido às manifestações e pedidos de esclarecimento encaminhados por gestores de secretarias de educação, professores de instituições de educação superior e representantes dos movimentos sociais (BRASIL, 2011c). A SECADI afirma que:

[...] o Decreto nº 7.611/2011 não retoma o conceito anterior de educação especial substitutiva à escolarização no ensino regular, mantendo o caráter complementar, suplementar e transversal desta modalidade, ao situá-la no âmbito dos serviços de apoio à escolarização. [...] Nesse sentido, a modalidade de Educação Especial é parte integrante do ensino regular e não se constitui em sistema paralelo de educação. [...] *O Decreto nº 7.611/2011 não apresenta inovação com relação ao apoio financeiro às instituições privadas filantrópicas que atuam na educação especial*, considerando que seus dispositivos transcrevem o art. 60 da Lei nº 9.394/1996 e o art. 14 do Decreto nº 6.253/2007, que regulamenta a Lei nº 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Igualmente, essas instituições continuam tendo o financiamento público por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. *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* (BRASIL, 2011c, grifos nossos).

Tendo em vista a mobilização em torno da publicação desse Decreto, intuímos que o momento atual vem se configurando como decisivo para que ou se avance ou retroceda em relação às garantias e a provisão efetiva de educação a essas pessoas. É nesse contexto de incertezas que se encontram as políticas educacionais e as urgentes demandas das pessoas com deficiência, que já a tanto aguardam por políticas que realmente sejam capazes de prover reais condições de acesso e equidade no processo educacional. No capítulo seguinte,

abordamos o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, que criado na mesma conjuntura dos outros programas já mencionados e circunscrito no centro dessas discussões, é hoje o principal responsável pela provisão do Atendimento Educacional Especializado no país.

2 O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, mesmo com todas as limitações vem sendo, junto aos outros programas criados pelo Governo Federal, âncora das ações para a educação especial nos últimos anos no país. Apesar do papel de destaque dado ao programa entre as ações do governo para a educação especial, ainda é pequeno o conhecimento sobre o mesmo, atualmente sob o controle da SECADI.

Alguns trabalhos tem se voltado para a investigação do Atendimento Educacional Especializado em diferentes municípios no âmbito da deficiência intelectual, da educação ambiental e educação infantil (CHIESA, 2009; DIAS, 2010; DA SILVA, 2008), tratando especificamente da prática nas salas de recursos. No entanto, também se faz necessário o empreendimento de pesquisas voltadas à elaboração, implantação e operacionalização do programa, que avancem no conhecimento de sua realidade e no encaminhamento de propostas consistentes para a ação política.

Iniciado em 2005 e instituído legalmente através da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007d), o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) buscando apoiar os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação e instituições especializadas, desde que os alunos com as características citadas estejam registrados no Censo Escolar (MEC/INEP).

A SECADI disponibiliza equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais (entre 2005 e 2011, essa função foi desempenhada pela extinta SEESP), cuja implantação depende da apresentação da demanda no Plano de Ações Articuladas (PAR), da indicação de escola para implementação do programa pelas Secretarias de Educação no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC), da licitação, aquisição e distribuição dos equipamentos e demais recursos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação para prestar assistência financeira e técnica e executar ações que contribuam para a qualificação da educação.¹

A Secretaria de Educação efetua a adesão, o cadastro e a indicação das escolas contempladas por meio do SIGITEC. No ato de solicitação das salas, as Secretarias de Educação assumem o compromisso com os objetivos do programa e realizam no sistema os seguintes passos: adesão e cadastro do gestor do município (Prefeito), estado ou Distrito Federal (Secretário de Educação), indicação das escolas conforme os critérios do programa, confirmação de espaço físico para a sala e confirmação de professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2010c).

De acordo com o manual de implantação do programa, o Ministério da Educação se responsabiliza por adquirir os recursos que compõem as salas, informar sobre a disponibilização das salas e critérios adotados, monitorar a entrega e instalação dos itens às escolas, orientar aos sistemas de ensino para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, cadastrar as escolas com salas de recursos multifuncionais instaladas, promover a formação continuada de professores para nelas atuar, encaminhar, assinar e publicar os contratos de doação, atualizar os recursos das salas criadas pelo programa e apoiar à acessibilidade nas escolas com salas implantadas. Estão previstas também visitas de técnicos do MEC nas salas de recursos multifuncionais, bem como o encaminhamento da “Revista Inclusão” e demais publicações do MEC às escolas. Para tanto, todas as salas de recursos multifuncionais deverão manter atualizado seu registro de funcionamento no Censo Escolar e preencher formulários enviados pelo MEC para atualização de cadastro (BRASIL, 2010c).

A doação dos itens se configura em entrega de bens do patrimônio público para guarda e cuidados dos beneficiários. O “Contrato de Doação” dos bens das salas de recursos multifuncionais é formalizado pelo Ministério da Educação, que encaminha este em três vias para assinatura do titular da Secretaria de Educação, estipulando prazo de 30 dias para seu retorno. Após o ato de assinatura do titular da SEESP (papel atualmente desempenhado pelo

¹ Para que se melhorem os índices educacionais locais, os municípios devem elaborar os seus planos plurianuais para um período de quatro anos por meio do PAR, que se trata de um apoio técnico e financeiro oferecido pelo MEC, pelo FNDE mediante ações, programas e projetos para o alcance das metas estabelecidas no PDE. O PAR é desenvolvido em duas etapas, a primeira com o diagnóstico da realidade local para a identificação das medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, visando à melhora da qualidade da educação básica, em que o gestor descreve o tipo de apoio que o estado ou município necessita ao detalhar um conjunto de ações. Esse diagnóstico é realizado por uma equipe técnica local. Na segunda etapa o PAR é aprovado pelo MEC e assinam-se os termos da cooperação técnica entre as partes (o município, o MEC e o FNDE) (CORRÊA, 2011).

titular da SECADI), os contratos são publicados no Diário Oficial da União, sendo efetivada a devolução das cópias referente às respectivas Secretarias de Educação (BRASIL, 2010c).

Após a confirmação da indicação da escola e da disponibilização das salas pelo programa, as Secretarias de Educação devem: informar às escolas sobre sua indicação, monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas, orientar quanto à institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado no projeto político pedagógico, acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos, validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC, promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos, apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o Atendimento Educacional Especializado, assinar e retornar ao MEC o Contrato de Doação dos recursos (BRASIL, 2010c).

No período de 2005 a 2011 foram disponibilizadas 37.801 salas de recursos multifuncionais em 5.019 municípios. Do total de salas implantadas no período, 36.385 são do Tipo I e 1.416 são do Tipo II, com recursos adicionais para o atendimento aos alunos com deficiência visual. Até 2010, esta ação contemplou 83% dos municípios brasileiros, sendo implementada em 43% das escolas públicas com matrícula de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.²

As salas Tipo I são compostas por microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal, monitor LCD 32 polegadas, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado com colméia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, bandinha rítmica, dominó, material dourado, esquema corporal, memória de numerais, tapete quebra-cabeça, *software* para comunicação alternativa, sacolão criativo, quebra-cabeças sobrepostos (sequência lógica), dominó de animais em Língua de Sinais, memória de antônimos em Língua de Sinais, conjunto de lupas manuais (aumento três, quatro e cinco vezes), dominó com textura, plano inclinado (estante para leitura), mesa redonda, cadeiras para computador, cadeiras para mesa redonda, armário de aço, mesa para computador, mesa para impressora e quadro melanínico (lousa para sala de aula feita de compensado de 12 mm, multilaminada revestida na cor branca, possui bordas em perfil de alumínio e suporte para parede medindo 1,20 x 2,20m).

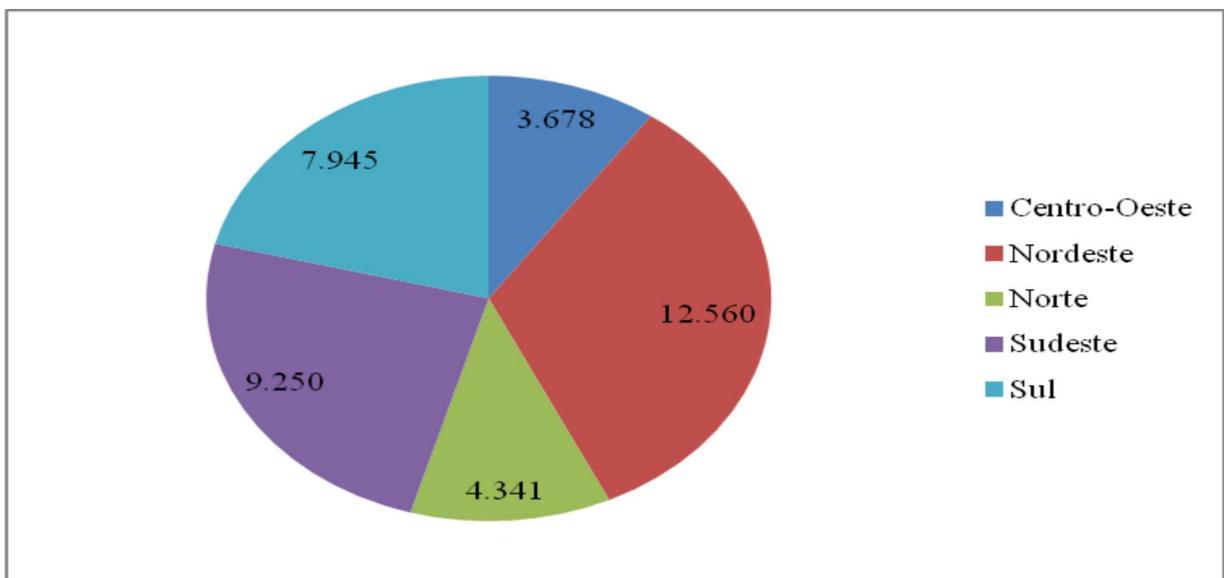
As salas Tipo II além dos recursos anteriores são acrescidas de outros recursos voltados ao atendimento de crianças com deficiência visual, os quais são impressora Braille, máquina Braille, lupa eletrônica, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo

² Disponível em: < http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_70.php > Acesso em: 31 nov. 2011.

terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora e *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.³ O material disponível é totalmente direcionado para deficiência visual, deficiência auditiva, altas habilidades. No que se referem à deficiência mental, os recursos são quase inexistentes, voltados ao apoio (reabilitação, técnico) e a memória, recurso cognitivo mais elementar, o que faz com que não se rompa com a não “pedagogização” peculiar nas instituições especializadas agora também nesse espaço.

Entre os anos de 2005 e 2011, 37.774 escolas foram contempladas com salas de recursos multifuncionais, localizadas em sua maior parte nas regiões Nordeste e Sudeste:

Gráfico 1 - Localização das escolas com salas de recursos multifuncionais por região (2005-2011)



Fonte: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

As regiões Centro Oeste e Norte respondem pelo menor número de salas implantadas. Na Figura 1 podemos comprovar isso, observando a localização atual das salas de recursos multifuncionais no país:

³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2011.

Figura 1 - Mapa com a localização das escolas contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil (2005-2011)

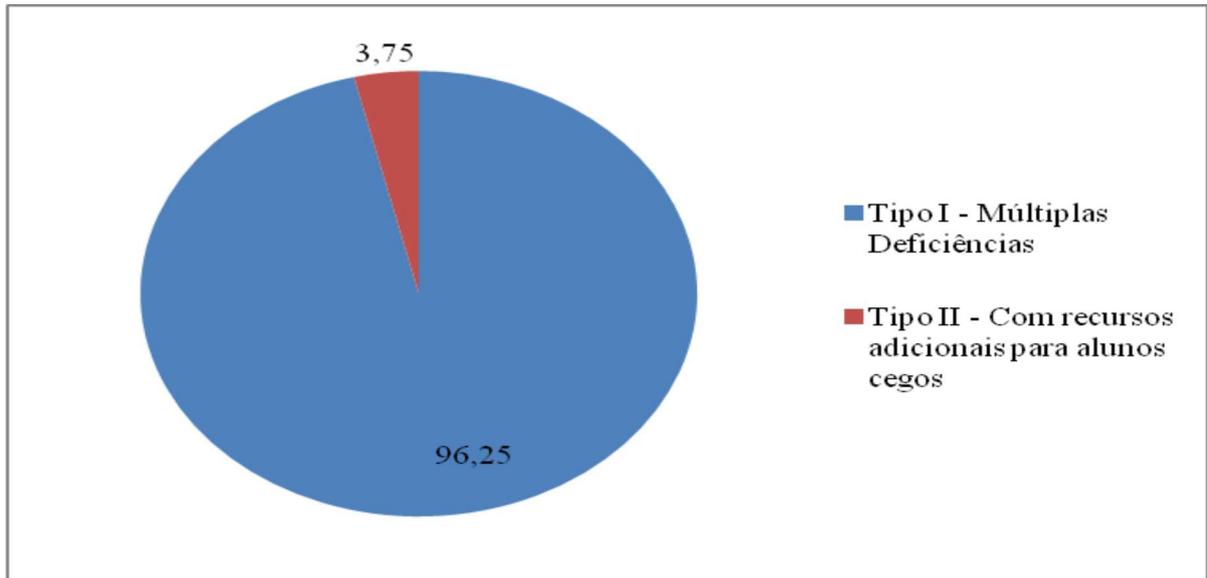


Fonte: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1º fev. 2012.

Abaixo, através do gráfico 2 temos a proporção de salas de recursos multifuncionais Tipo I e II.⁴ Conforme as informações disponibilizadas, as de Tipo II correspondem a uma proporção ínfima das salas no país, tendência que veremos adiante ter se mantido em todo o período 2005-2011. Esse fato é justificado em vários documentos e no site do MEC, que afirmam que os tipos de salas de recursos são adequados à demanda dos tipos de características dos alunos.

⁴ Para a instalação da sala tipo I nas escolas comuns é requerida a matrícula de alunos designados pela política público-alvo da educação especial registrados no Censo Escolar (MEC/INEP). A sala tipo II requer a matrícula de alunos cegos, também registrados no Censo (BRASIL, 2010c),

Gráfico 2 - Proporção de salas de recursos multifuncionais de Tipo I e II no Brasil (2005-2011)



Fonte: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1º fev. 2012.

A tabela 1 a seguir, nos mostra que no período de 2005 a 2011, o número de salas de recursos multifuncionais cresceu espantoso 15.120%. Há uma pequena diferença entre o número total de escolas contempladas pelo programa e o número total de unidades de salas de recursos multifuncionais implantadas, o que demonstra a tendência em se ter uma única sala por escola. O número de salas Tipo II (com recursos adicionais para alunos cegos) é pequeno se comparado ao número de salas Tipo I, demonstrando a propensão de primeiro implantar-se a sala que responde às múltiplas deficiências, e posteriormente, caso seja registrado no Censo Escolar (MEC/INEP) a matrícula de alunos cegos, ocorre a conversão da sala para a de Tipo II (com o envio dos recursos previstos para esse tipo de sala pelo MEC) para o atendimento desses alunos.

A tabela ainda nos informa que grande parte das salas foi criada em 2009, ano em que foi publicada a Resolução nº 4, em 2 de outubro, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que garantia o Atendimento Educacional Especializado na rede pública e em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios.

Tabela 1 - Número de escolas contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil (2005-2011)⁵

Ano	Tipo II - Com recursos adicionais para alunos cegos		Tipo I - Múltiplas Deficiências		Total	
	Escola(s)*	Sala(s) de Recursos Multifuncionais	Escola(s)*	Sala(s) de Recursos Multifuncionais	Escola(s)*	Sala(s) de Recursos Multifuncionais
2005	32	32	218	218	250	250
2006	-	-	376	376	376	376
2007	125	125	500	500	625	625
2008	100	100	4.200	4.200	4.299	4.300
2009	500	500	14.499	14.500	14.999	15.000
2010	90	90	3.660	3.660	3.750	3.750
2011	569	569	12.931	12.931	13.500	13.500
Total Geral	1.413	1.416	35.912	36.385	37.281	37.801

* No cálculo dos totais foram considerada (o)s apenas escola(s) distinta (o)s.

Obs.: * Entidades que não constituem escolas cadastradas no INEP, mas foram beneficiadas com salas do programa, estão informadas no respectivo município como "outros". Criado em 2005, o programa apoia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização.

Fonte: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1º fev. 2012.

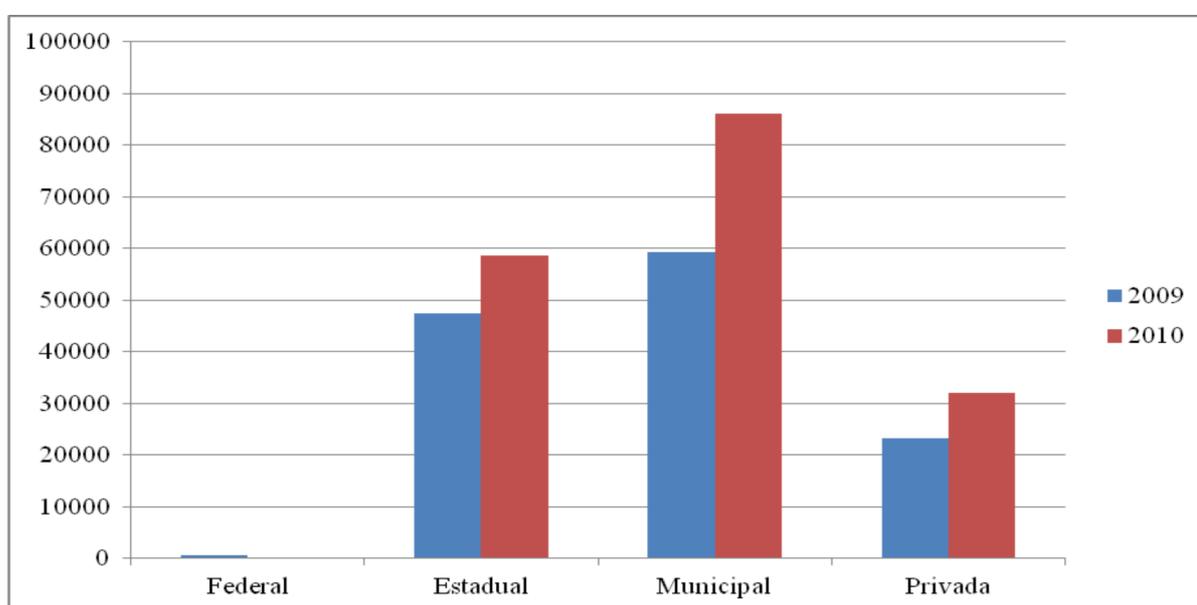
Ao disponibilizar os recursos de duas formas distintas (Tipo I e Tipo II) para os diversos municípios do país, fica o questionamento sobre a possibilidade de um modelo, sob a forma de pacotes de recursos para a acessibilidade, ser passível de responder às inúmeras necessidades de municípios e públicos tão distintos, mesmo com a previsão de atualização dos itens das salas já implantadas e conversão entre os tipos de sala, a partir das matrículas de alunos público-alvo da educação especial que passem a constar no Censo Escolar (MEC/INEP) (BRASIL, 2010c). Tal modelo ao mesmo tempo em que equipa/prepara a estrutura das escolas (e centros especializados) para atender a essas crianças, é calcado na “multifuncionalidade” atendendo aos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação num mesmo local, o que pode pretender legitimar a racionalização de recursos dentro de uma divisão do trabalho já existente.

O Edital nº 1/2007 que disseminou o programa e estabeleceu a primeira chamada para a criação de salas de recursos multifuncionais em larga escala pelo país (antes do estabelecimento da solicitação via SIGITEC), afirmava ser objetivo do mesmo “apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da

⁵ O número de escolas com salas de recursos multifuncionais implantadas no período 2005-2011 presentes na tabela 1 não corresponde ao que aparece no gráfico 1 (por regiões) porque na tabela o cálculo dos totais considerou apenas escolas distintas.

rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2007a, p. 1, grifo nosso). Assim, o direcionamento inicial dado ao programa era implantar salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino. Entretanto, pelo gráfico abaixo podemos perceber que, apesar do objetivo apresentado ser o fortalecimento da rede pública de ensino e as redes estaduais e municipais responderem pelo maior número de matrículas na sala de recursos multifuncionais, o número de salas implantadas em instituições privadas de caráter filantrópico também foi significativo entre os anos de 2009 e 2010, aumentando entre os dois anos:

Gráfico 3 - Matrículas em Atendimento Educacional Especializado por dependência administrativa no Brasil (2009-2010)



Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

Prieto (2010) nos adverte que ao permitirem a execução do atendimento complementar e suplementar fora da rede pública, em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico, as normativas atuais mantêm os riscos de não ampliação da estrutura de serviços de atendimento educacional especializado pelos sistemas públicos de ensino. Por outro lado, Garcia (2009) aponta que com a tendência em se ter mais serviços complementares que substitutivos à escolarização, mesmo que com concessões financeiras às instituições privado-assistenciais, o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” vem gerando um clima político de publicização do atendimento educacional à pessoa com deficiência no país.

Pesquisas como as de Michels e Garcia (2008) vêm mostrando um ascendente de iniciativas municipais na organização do atendimento educacional especializado, com alguns deles contando exclusivamente com os recursos do Governo Federal para executar suas ações:

[...] mais recentemente o que estamos presenciando é uma gestão regulada por editais, por meio dos quais o poder central define a política, a execução, os recursos e sua distribuição, as metas, os objetivos e as unidades executoras, quer sejam redes estaduais e/ou municipais de educação, escolas ou universidades, submetem-se ao crivo central para desenvolver ou não projetos pouco compartilhados na sua concepção. Tal possibilidade implica, muitas vezes, em fontes indispensáveis de liberação de recursos para as chamadas unidades executoras (GARCIA, 2009, pp. 9 e 10).

Mesmo com a política definida pelo poder central, como explica Garcia (2009), cada município acaba assumindo diferentes configurações na oferta do atendimento educacional especializado, de acordo com suas condições próprias. Assim alguns municípios por possuir maior experiência adquirida na escolarização dos alunos com deficiência acabam por ter mais êxito ao colocar em prática os programas educacionais, enquanto outros fazem ainda suas primeiras movimentações nesse sentido.

Caiado e Laplane (2009) afirmam que em alguns municípios, inclusive nas áreas de abrangência do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, é contabilizada a existência de salas multifuncionais que, na realidade, funcionam como salas especiais em turno diferente ao da escola regular. Através de suas pesquisas puderam constatar que os governos municipais não sabem o número de alunos atendidos nem da demanda que não pode ser atendida pelo programa. A simples instalação da sala de recurso, o fato de ter começado a funcionar, ou a presença de um gestor do município nas ações de capacitação do município-pólo servem como sinônimo de que os sistemas de ensino estão executando as políticas de inclusão escolar a contento.

Em relação às funções dos professores na execução do programa, tanto a Nota Técnica SEESP/GAB/nº 9/2010 que propõe a organização das instituições privado-assistenciais em Centros de Atendimento Educacional Especializado quanto a Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11/2010 que trata sobre a implementação do programa nas escolas regulares dizem que cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado:

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e

do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010a, p. 4; 2010b, p. 5).

Cabe ainda ao professor do Atendimento Educacional Especializado seja dos Centros de AEE ou das salas multifuncionais em escolas regulares uma série de atribuições, dentre elas “elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, *serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade*” (BRASIL, 2010a; 2010b, p. 4). Não bastasse a responsabilidade de todas as atribuições dadas ao professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado nesse documento, ao colocar sob seu encargo “elaborar, executar e avaliar” a natureza dos serviços e recursos pedagógicos (BRASIL, 2010a, 2010b, p. 4) demonstra que para a legislação, ele deve ser o agente motriz desse processo.

Essa delegação de funções gera uma grande expectativa sobre o papel dos professores nesse processo, pois a mera atribuição de funções não se torna garantia de efetivação de atendimento, já que esta passa pela necessidade de se proporcionar além de uma formação consistente para a atuação dos profissionais envolvidos, também está atrelada a promoção de várias mudanças desde ampliação de quadro, mudança de proposta pedagógica, de contrato de professores, etc.

Neres e Corrêa (2009) apontam em seus estudos os problemas no processo de efetivação desse atendimento, representados pela apreensão dos professores quanto às diversas deficiências a serem atendidas nas salas de recursos multifuncionais. Por esse mesmo motivo, vem tomando corpo uma legítima preocupação com a formação dos profissionais que já atuam ou irão atuar no programa, preocupação que inclusive foi pauta na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010 que promoveu discussões sobre o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e suas implicações para a educação especial (LAPLANE; PRIETO, 2010).

No que diz respeito à alocação de recursos para a formação acadêmica dos professores que irão atuar nessas salas, o Decreto nº 7.611/2011 atualmente em vigor, garante a formação continuada dos profissionais envolvidos na execução do programa citando o apoio técnico e financeiro para a formação continuada de professores dos sistemas públicos de ensino e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas e formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva,

“particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011b, art. 5º, § 2º, III, IV).

A qualificação da formação dos profissionais que atuam na execução do programa se faz cada vez mais necessária, pois pesquisas (ANACHE, 2010; MORI; BRANDÃO, 2009) vêm apontando que o trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais vem se caracterizando por um ecletismo das práticas docentes, com ênfase na socialização e nas atividades básicas, em detrimento de uma prática que esteja voltada para a transmissão de conhecimentos científicos.

A crítica de que as práticas ocorridas nessas salas não se voltam à transmissão dos conhecimentos científicos é pertinente, mas o fato é que é exatamente isto que a normatização delas indica: o AEE não deve se confundir com o trabalho pedagógico da sala regular. Portanto, incrivelmente, situações como estas estão previstas pela política educacional: “As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado *diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum*, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008a, p. 10, grifo nosso), indicando, como já foi visto, alguns procedimentos (Libras, Braille, etc.). Em relação às deficiências sensoriais pode-se explicar que o que se ensina para esses alunos é a própria utilização desses recursos/procedimentos. Mas o mesmo não se pode dizer em relação aos alunos com deficiência intelectual, assim resta a dúvida sobre o que deveria ser desenvolvido para eles nas salas de recursos multifuncionais. Tal situação reduz a educação especial a uma perspectiva técnica e clínica, como se a única necessidade educacional especial fosse a própria condição, e é nesse processo que a dúvida em relação à deficiência intelectual/mental persiste.

Bueno e Meletti (2010, p. 7) afirmam que na atual Política Nacional (2008), ao se reportar a diferentes níveis de ensino, a única referência a trabalho pedagógico diz respeito aos alunos com altas habilidades/superdotação, e quando aborda especificamente a educação infantil acontece o mesmo:

[...] as duas únicas atividades que envolvem o currículo escolar dizem respeito [...] ao enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades e a adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, ou seja, a preocupação com a apropriação do conteúdo escolar se volta, de um lado, exatamente àqueles que possuem todas as condições para sua apropriação, enquanto que aos alunos que apresentam dificuldades específicas para apropriação do acervo cultural fornecido pela escola bastaria, segundo o documento, a adequação e produção de material didático e pedagógico. Como se vê, não há qualquer referência a atividades conjuntas do professor

especializado com o professor da sala comum, como apoio ao processo pedagógico, tal como desenvolvido em outros países.

Fala-se apenas que o AEE se trata de um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos” (BRASIL, 2008b, art. 1º, §1º; 2011b, art. 2º, § 1º) e não sobre ser trabalho ou processo pedagógico. Como resultado, isso vem acarretando inúmeras confusões didáticas sobre o que deve ser desenvolvido no AEE. Os estudos de Michels e Garcia (2010, p. 226) vêm demonstrando o excesso de improvisação das práticas pedagógicas realizadas nas salas de recursos. Elas afirmam que não foi encontrado nessas salas um planejamento que indicasse a necessidade educacional dos alunos:

O destaque era feito em relação ao material (que poderia auxiliar o aluno em algumas dificuldades que esse enfrenta para desenvolver uma dada atividade na sala multimeios⁶). Algumas vezes, vários materiais eram deixados a disposição do aluno para que ele optasse e, a partir dessa escolha, era desenvolvido o trabalho. Em relação à articulação entre o trabalho desenvolvido na sala multimeios e a classe comum observou-se como elemento definidor o interesse pessoal manifesto pelas docentes da classe comum.

A articulação entre o ensino comum e o especializado, traduzida em lei, sob a forma de trabalho colaborativo entre os docentes desses dois lócus vem se mostrando assistemática e sem uma objetivação clara, não se observando alguma mobilização desses docentes nesse sentido:

Do ponto de vista da dinâmica interna do trabalho desenvolvido nas salas multimeios, cabe ressaltar que a diversificação das características das atividades (espontaneísmo, comportamentalismo, abordagem histórico-cultural) tem implicações sobre as concepções de Educação Especial presentes na proposta da RMF [Rede Municipal de Florianópolis]. Depreende-se que a convivência de perspectivas distintas na política em foco indica um ecletismo teórico-metodológico, o qual reforça uma noção de conservação das influências tradicionais da Educação Especial (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011, p. 17).

Os estudos de Mendes, Silva e Pletsh (2011) apontam que nas salas de recursos observadas e entre os diferentes grupos de alunos com deficiência mental que as compõem, as atividades parecem ser previamente escolhidas de um rol que pode se repetir durante a semana, com objetivos que transitam entre a lógica da sala de aula comum e as dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, sem o trabalho com outras disciplinas

⁶ Salas multimeios é o nome dado às salas de recursos multifuncionais no município de Florianópolis (SC), no qual as autoras pesquisam a implementação das políticas de inclusão escolar.

durante o período de observação. As práticas se fundam em jogos pedagógicos, formação do alfabeto móvel e construção de palavras, registro em folhas específicas, registro livre e no caderno. O diferencial se assenta no acréscimo dos jogos pelo computador e dispositivos que se acoplam à televisão.

Porém, o que vem definindo as atividades e práticas guarda relação apenas com a proposta organizativa de flexibilização curricular, que engloba o agrupamento de alunos, a organização didática da aula, a disposição do mobiliário e materiais didáticos e os tempos flexíveis. Assim, as salas de recursos e as salas de recursos multifuncionais, como espaços do AEE, vêm se constituindo o *espaçotempo* preferencial de materialização da inclusão de alunos com deficiência na escola comum (MENDES, SILVA; PLETSH, 2011). Em relação a essa divisão do tempo, espaço e do trabalho nas salas de recursos, Silva (2006a, pp. 2, 4 e 5), em outro momento, explicou que

[...] por um lado, essa compreensão parece se constituir devido à diferença de formas escolares entre o ensino comum e o especial, idealizada sob a lógica racionalizada da utilização dos tempos, dos espaços e, principalmente, da quantificação da aprendizagem. [...] Regulada por tempos escolares, a organização pedagógica da Sala de Recursos tem por função, primeiramente, dissipar as dificuldades impeditivas da aprendizagem pelas quais os alunos são encaminhados, independentemente da natureza delas. Em um segundo plano, ela assume função moralizante quando absorve a organização da aprendizagem que lhe é extrínseca. [...] ela não deve responder às exigências que acompanham e justificam um processo de ensino do qual ela devia ser a problematizadora.

Mori e Brandão (2009) e Silva (2006a, 2006b) afirmam que a conseqüente divisão do trabalho colocada pelos sistemas de ensino entre salas comuns e salas de recursos se trata de uma conseqüência própria da estratificação da sociedade. Estas últimas passam então a se ocupar da deficiência e o tempo de aprendizagem que a classe comum não é capaz de oferecer ao aluno com deficiência, ao menos teoricamente, é respeitado na sala de recursos. Para essas autoras, as salas de recursos acabam tendo uma atuação estritamente funcional que é a de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Talvez por este motivo seja tão natural a aceitação por parte dos professores, escolas, políticos, pais e instituições privado-assistenciais que as salas de recursos multifuncionais também estejam presentes nessas instituições. Assim, entremeado por contradições em sua implantação, o programa parecia de início, tentar “forçar” as redes públicas a receber aos alunos público-alvo da educação especial, criando condições, disponibilizando meios para que isso acontecesse. No entanto o recuo representado pela disponibilização de recursos públicos

para o terceiro setor (aqui representado pelas instituições privadas de caráter filantrópico) historicamente por eles beneficiado, demonstra que ainda há um longo caminho para que se ampliem as condições de acesso e permanência dessas pessoas na escola regular. A seguir, veremos através dos indicadores de matrículas no Atendimento Educacional Especializado quais foram os caminhos percorridos pelo programa até aqui.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

No início desta pesquisa recorremos ao poder público municipal, a fim de obter informações referentes às matrículas de alunos com deficiência no município de Corumbá (MS). Nesse momento constatamos a forma assistemática pela qual esses dados eram armazenados, evidenciando o desencontro de informações existentes entre os diversos setores administrativos e até mesmo o desconhecimento dos gestores municipais sobre o público atendido pelas políticas educacionais. Devido às dificuldades em se obter dados consistentes sobre a implementação do Atendimento Educacional Especializado no município através do órgão gestor local, recorremos aos dados disponibilizados pelo INEP, não sem considerar também as suas limitações.

Jannuzzi (1998) já afirmara que o movimento de municipalização que marcou o país após a Constituição Federal de 1988 acabou por criar novas demandas em relação às estatísticas públicas municipais. Assim, embora a execução das ações governamentais tenha sido descentralizada desde então, os gestores das políticas públicas não vêm dando a devida prioridade aos levantamentos estatísticos sobre a realidade social local. Conseqüentemente, pesquisas que poderiam aperfeiçoar as iniciativas do poder executivo, a exemplo, projeções populacionais e pesquisas envolvendo o público-alvo de seus programas de governo têm sido preteridas por não se considerar relevante dispor dessas informações.

Para Rosemberg (2001), o conhecimento sobre um programa deve instrumentar os atores sociais determinando diretamente as prioridades em políticas públicas. Para tanto se faz necessário avaliar não apenas se os objetivos do programa estão sendo cumpridos, mas se eles respondem às necessidades dos participantes diretamente atingidos pela ação. Isso se faz necessário para que o conhecimento acadêmico se desvencilhe da visão economicista predominante em pesquisas sociais, visão esta carregada da aura de neutralidade científica, inquestionável já que objetiva, e que orienta opções absolutas de prioridades e estratégias em políticas públicas.

Mas sendo os métodos governamentais de avaliação de políticas moldados por essa ótica, são muitas os obstáculos em se empreender avaliações sobre a realidade social, já que utilizamos o mesmo instrumento, a saber, as estatísticas públicas. Derivam dessas questões também inúmeras imprecisões metodológicas em todo o processo de construção do dado. Meletti e Bueno (2010, p. 8) assinalam que apesar das imprecisões metodológicas na coleta de

dados pelo Censo Escolar, são esses os dados da educação brasileira e é baseado neles que as políticas educacionais são geridas:

A título de ilustração podemos citar a imprecisão da definição da população alvo da educação especial, agravada pelos sistemas de avaliação e de classificação do alunado [...]. Podemos também indicar a alternância das categorias de dados. Isso porque podemos considerar a metodologia de coleta como uma “auto-declaração” escolar feita nos limites de um sistema que estabelece previamente categorias imprecisas. [...] Apesar das imprecisões apontadas acima, não podemos desconsiderar que os dados obtidos em tais levantamentos são determinantes na elaboração de políticas públicas destinadas à educação especial e às pessoas com deficiência. Ainda que limitados, os dados disponíveis podem revelar como o atendimento educacional para esta população está evoluindo.

Ante a essa realidade, analisamos no presente capítulo os dados disponibilizados pelo Censo Escolar (MEC/INEP) relativos ao Atendimento Educacional Especializado no Brasil e em Mato Grosso do Sul entre os anos 2009 e 2010, e da educação especial na cidade de Corumbá (MS) no período de 1999 a 2010. O material foi obtido através das sinopses estatísticas e dos microdados disponibilizados pelo INEP.¹

O texto de divulgação dos resultados do Censo Escolar realizado em 2009 apontou que no período compreendido entre os anos de 2003 e 2009 houve decréscimo nas matrículas da educação especializada (exclusivas/classes especiais) de 358.898 para 252.687 matrículas, enquanto que a educação comum/regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse mesmo período obtiveram crescimento do número de matrículas, de 145.141 em 2003 para 387.031 no ano de 2009 (BRASIL, 2009d).

Tais dados são divulgados pelo governo, a fim de apontar seus esforços na garantia do atendimento educacional aos alunos com deficiência na rede pública regular de ensino. Através desses dados pode-se supor que a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino vem alcançando seus propósitos, entretanto tais levantamentos não são suficientes para afirmá-lo uma vez que pesquisas como o de Meletti e Bueno (2010) apontam que grande parte dos alunos da educação especial incluídos no ensino regular entre os anos de 1998 e 2006 não recebia nenhum apoio especializado. Atentos a isso, analisaremos o indicador

¹ As sinopses estatísticas apresentam uma síntese das informações alcançadas em uma pesquisa de levantamento. São descrições abreviadas disponibilizadas pelo governo com o resumo das informações obtidas através dos dados primários que, no caso específico da área educacional, são coletados através do Censo Escolar.

As sinopses estatísticas da educação básica apresentam dados referentes aos estabelecimentos de ensino, às matrículas, à função docente e ao movimento e rendimento escolar para as diferentes modalidades de ensino: Ensino Regular (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Os dados estão distribuídos de acordo com as regiões brasileiras e as respectivas unidades da federação (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004, p. 76).

referente às matrículas em Atendimento Educacional Especializado e no Ensino Regular (no Brasil, em Mato Grosso do Sul e na cidade de Corumbá, MS) e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos, Ensino Regular e Educação Especial (em Corumbá, MS).

Se escolhidos corretamente, os indicadores colaboram para o conhecimento da efetividade social das ações governamentais. Os indicadores podem indicar a eficiência dos meios e recursos empregados no programa, a avaliação da eficácia no cumprimento das metas estabelecidas e avaliação de sua efetividade social em termos de justiça social, de contribuição para aumento da sociabilidade e engajamento político, dos efeitos do programa em termos mais abrangentes de bem-estar para a sociedade. Assim, eles permitem não apenas a verificação do cumprimento das metas de um programa, mas também demonstrar os efeitos não previstos por ele inicialmente (JANNUZZI, 2002).

Devido ao pouco tempo de criação do programa não nos é dada a possibilidade de analisar todos os seus desdobramentos, pois um estudo mais satisfatório requereria um maior tempo de duração do programa. Jannuzzi (2005) afirma que não se pode esperar que os produtos e resultados gerados no âmbito de um programa possam ser imediatamente impactantes sobre a sociedade, “a menos que a realidade social vivenciada antes do início do programa (marco zero) fosse muito trágica, ou que o programa tenha recebido recursos muito expressivos para serem gastos em curto espaço de tempo” (p. 156). Por outro lado, se o pouco tempo de implantação de um programa governamental acaba limitando o trabalho de análise dos resultados por ele alcançados, também permite o aprofundamento do estudo dentro de um período determinado, para o registro inicial de seu desenvolvimento.

As constantes mudanças nas variáveis e na metodologia de coleta do Censo Escolar fazem com que encontremos dificuldades em elaborar estudos em séries históricas mais abrangentes, situação que se repete também nos Censos Demográficos. Rigotti (2004) afirma que os quesitos sobre educação dos Censos Demográficos brasileiros experimentaram constante evolução, em razão não apenas das mudanças advindas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais leis educacionais, mas também do acompanhamento das novas realidades que surgiam – como a grande participação da escola pública nos cursos do nível básico ou o crescimento do número de escolas de nível superior da rede particular. Além das novas questões trazidas pelas constantes mudanças nas políticas públicas, ou seja, de a política pública (enquanto resposta às reivindicações dos vários segmentos sociais) criar a demanda, é o poder público quem a implementa e dirige também o modo pelo qual essa política será avaliada, optando pelo o que deverá ser priorizado nessa avaliação.

Cientes dessas dificuldades, analisamos as matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil e Mato Grosso do Sul em 2009 e 2010 pelo fato de ser a partir desse momento que o INEP passa a disponibilizar informações sobre o Atendimento Educacional Especializado. Já em relação à cidade de Corumbá (MS) optamos iniciar as análises a partir de 1999 porque é desde então que o INEP passa a registrar a matrícula de alunos com deficiência nessa localidade.

Até 2006 tínhamos a “escola” como unidade de coleta no Censo Escolar (MEC/INEP), sendo assim, através do código da escola se poderia ter acesso às suas matrículas, obtendo as características dos alunos de escolas específicas. A partir de 2007 a unidade de coleta passou a ser o “aluno”, derivando daí a dificuldade em se incidir um estudo sobre uma série histórica que perpassasse esses dois períodos. Por este motivo dividimos as análises das matrículas em Corumbá (MS) em dois períodos distintos: 1999-2006 como estudo exploratório das condições anteriores à implementação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, e 2007-2010 para a avaliação dos impactos da política de complementação da educação especial nas matrículas dos alunos que são seu público-alvo. Pretendemos assim, identificar as mudanças (ou continuidades) que se estabeleceram a partir do momento em que o Governo Federal passa a incentivar a conformação da educação especial como complementar/suplementar e não substitutiva ao ensino comum, algo que vem delimitando as políticas de educação especial nos últimos dez anos.

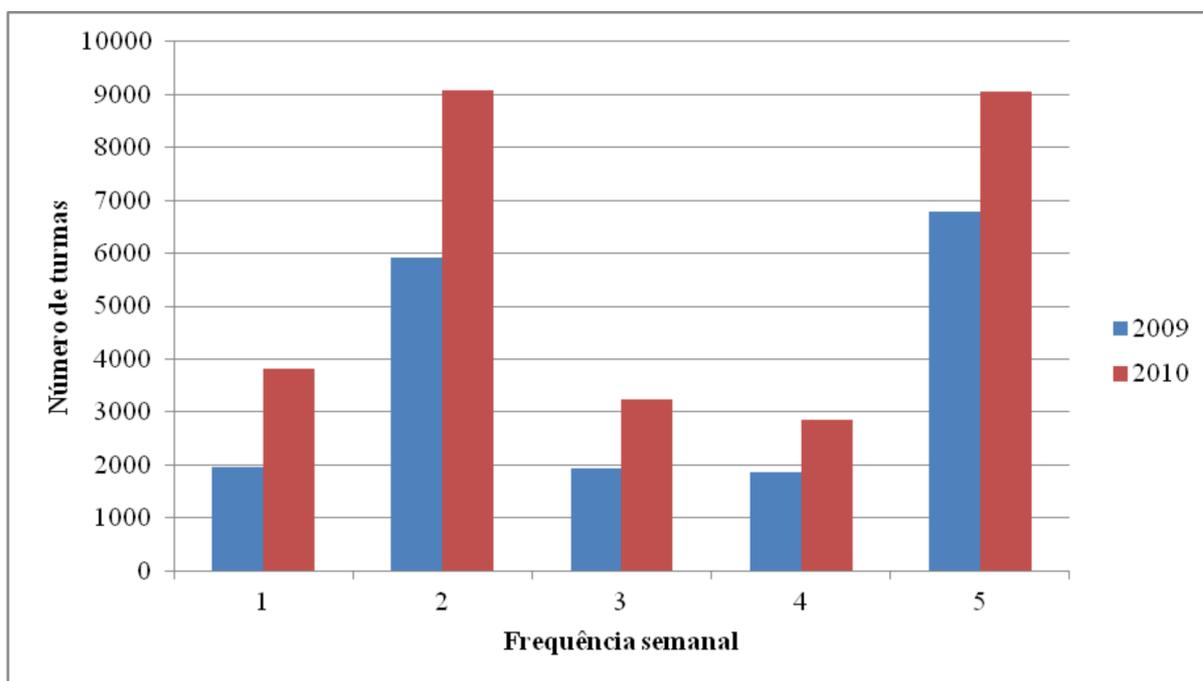
3.1 Matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil e em Mato Grosso do Sul (2009-2010)²

O Atendimento Educacional Especializado³ é disposto nos documentos educacionais como complementar ao ensino comum, mas não fica claro na legislação o número de vezes na semana em que o aluno deve frequentá-lo. O gráfico 4 apresenta a frequência semanal com que as turmas de Atendimento Educacional Especializado vem realizando suas atividades no país.

² Neste texto utilizamos em alguns momentos os primeiros resultados do Censo Escolar (MEC/INEP) de 2011, disponibilizados recentemente.

³ As matrículas no Atendimento Educacional Especializado são aquelas de alunos que matriculados no ensino regular/comum, recebem Atendimento Educacional Especializado no contraturno escolar.

Gráfico 4 - Frequência semanal com que as turmas realizam Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2009-2010)

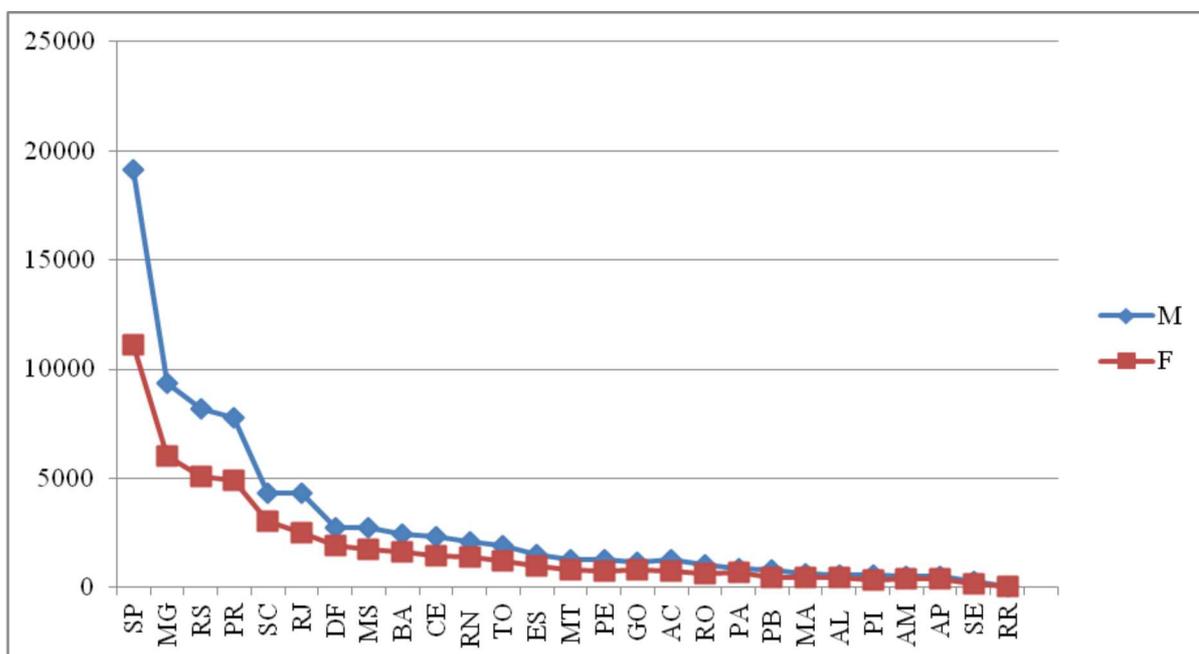


Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

De acordo com o INEP, os alunos com deficiência são atendidos nas salas de recursos multifuncionais de modo mais frequente entre duas ou cinco vezes por semana. A maior frequência semanal (cinco vezes na semana) indica-nos que grande parte desses alunos passa tempo integral na escola, mas também que o atendimento nas salas de recursos pode estar a um passo de se tornar substitutivo. É menor a frequência entre um, três e quatro dias na semana.

O gráfico 5 e 6 apresentam o número de alunos com deficiência matriculados em Atendimento Educacional Especializado de acordo com o sexo nos anos de 2009 e 2010 nas unidades da federação.

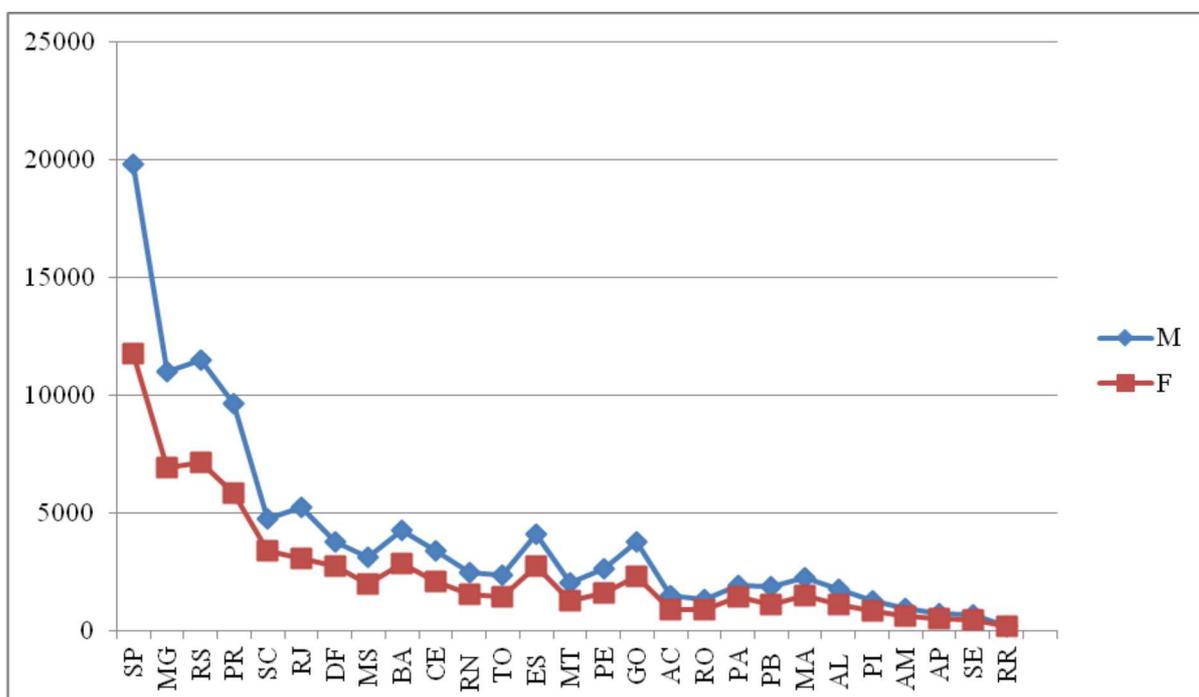
Gráfico 5 - Número de alunos com deficiência matriculados em Atendimento Educacional Especializado no Brasil conforme o sexo (2009)



Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009.

Legenda: M – Masculino; F – Feminino.

Gráfico 6 - Número de alunos com deficiência matriculados em Atendimento Educacional Especializado no Brasil conforme o sexo (2010)



Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2010.

Legenda: M – Masculino; F – Feminino.

De acordo com os gráficos, o aluno matriculado no Atendimento Educacional Especializado é predominantemente do sexo masculino em todos os estados brasileiros. Esse resultado repete constatações já feitas no âmbito da educação especial. Mendes e Lourenço (2009), em recente estudo de caso em um município paulista com aproximadamente 200 mil habitantes, constataram a tendência estatisticamente significativa de indicar meninos para a educação especial com base em problemas de comportamento, mas não se indicar meninas por este mesmo tipo de problema, corroborando os dados da literatura (CARVALHO, 2001; SILVA et al. 1999, STROMQUIST, 1996; VIANNA; UNBEHAUM, 2004) de se identificar a representação de indivíduos do sexo masculino com problemas educacionais na proporção de 2:1. Assim, a probabilidade de um aluno ser notificado como estudante com necessidades educacionais especiais tendo por base problemas comportamentais é maior para os meninos do que para as meninas.

A literatura (ibid.) indica que esse resultado é fruto de vieses baseados nos estereótipos dos papéis sexuais da sociedade, pois pais, professores e as pessoas em geral tratam de forma muito diferente as meninas e os meninos e mantêm expectativas diferentes dependendo do gênero. Há uma maior tolerância com o baixo desempenho acadêmico das meninas do que dos meninos, por haver maior exigência de aprendizagem e desempenho para os homens, o que pode trazer conseqüências para a escolarização das meninas, já que não sendo diagnosticadas corretamente, estariam em desvantagem em relação à oportunidade de atendimento.

A tabela 2 nos traz informações relativas à idade dos alunos matriculados em Atendimento Educacional Especializado no Brasil entre 2009 e 2010.

Tabela 2 - Faixa etária dos alunos matriculados em Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2009-2010)

Faixa Etária	Média de idade	2009			2010		
		Frequência	%	% acumulada	Frequência	%	% acumulada
0 + 6	3	3.723	2,87	2,87	5.735	3,24	3,24
6 + 12	9	62.279	48,02	50,89	79.989	45,26	48,5
12 + 18	15	49.582	38,23	89,12	69.037	39,06	87,57
18 + 24	21	8.665	6,68	95,8	13.319	7,53	95,1
24 + 30	27	2.600	2	97,8	4.140	2,34	97,44
30 + 36	33	1.287	0,99	98,79	1.961	1,11	98,55
36 + 42	39	711	0,55	99,34	1.170	0,66	99,21
42 + 48	45	369	0,28	99,62	617	0,35	99,56
48 + 54	51	221	0,17	99,79	355	0,2	99,76
54 + 60	57	130	0,1	99,89	197	0,11	99,87
60 + 66	63	73	0,056	99,946	103	0,058	99,928
66 + 72	69	34	0,026	99,972	50	0,28	99,95
72 + 78	75	14	0,01	99,982	24	0,0135	99,96
78 + 84	81	9	0,0069	99,9889	4	0,0022	99,973
84 + 90	87	1	100/12 9.697	100	3	0,0017	100
TOTAL	-	129.697	100	-	176.706	100	-

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

Legenda:

Frequência ou frequência absoluta: número de casos registrados em cada faixa etária.

% ou frequência relativa: Proporção que representa a frequência absoluta.

% acumulada ou frequência relativa acumulada: Proporção do número de casos que assumem um valor inferior ou pertencente à determinada faixa etária.

Em relação à idade, a tabela 2 indica que os alunos tem em média 9 anos de idade e que a faixa etária mais atendida é a que compreende os 6 aos 12 anos (48,02% de todo atendimento em 2009 e 45,26% em 2010). A segunda faixa etária atendida em maior volume é a que compreende os 12 aos 18 anos (38,23% dos atendimentos em 2009 e 39,06% em 2010). Há uma ligeira diferença entre o número de atendimentos nas faixas etárias de 6 a 12 anos e 12 a 18, proporção em torno de 10% maior na primeira faixa neste período.

Os alunos de até 18 anos (idade que corresponde ao final dos estudos da educação básica) correspondem a 89,12% do total de atendidos em 2009 e 87,57% em 2010, não se alterando consideravelmente no ano seguinte. É ínfima a proporção de atendimentos na faixa

de 0 a 5 anos, não ultrapassando os 3,24% dos atendimentos, aspecto que já havia chamado a atenção de Meletti e Bueno (2011) em relação à matrícula de alunos público-alvo da educação especial em creches.

Os dados apresentados mostram semelhanças com o perfil dos primeiros registros de pessoas atendidas pela educação especial no Brasil. Dados estatísticos disponibilizados pelo CENESP em 1974 demonstravam que 59,46% dos alunos encaminhados para a educação especial eram do sexo masculino com maior concentração na faixa etária de 11 a 14 anos (BRASIL, 1975a).

A tabela 2 ainda aponta uma proporção significativa de matrículas de alunos entre 18 a 24 anos (6,68% do total de atendidos em 2009 e 7,53% em 2010) o que pode indicar que alunos oriundos da Educação de Jovens e Adultos regular também estejam matriculados em Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Além disso, também ocorre de muitos dos alunos com deficiência em idade escolar acabar por ser matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Pesquisas como a de Gonçalves (2012) constata a existência de matrículas de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos regular na faixa etária dos 10 aos 14 anos em todas as etapas de ensino. Isso contraria a LDBEN/96 que estabelece o ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos para alunos maiores de 15 anos e o ensino médio para maiores de 18 anos.

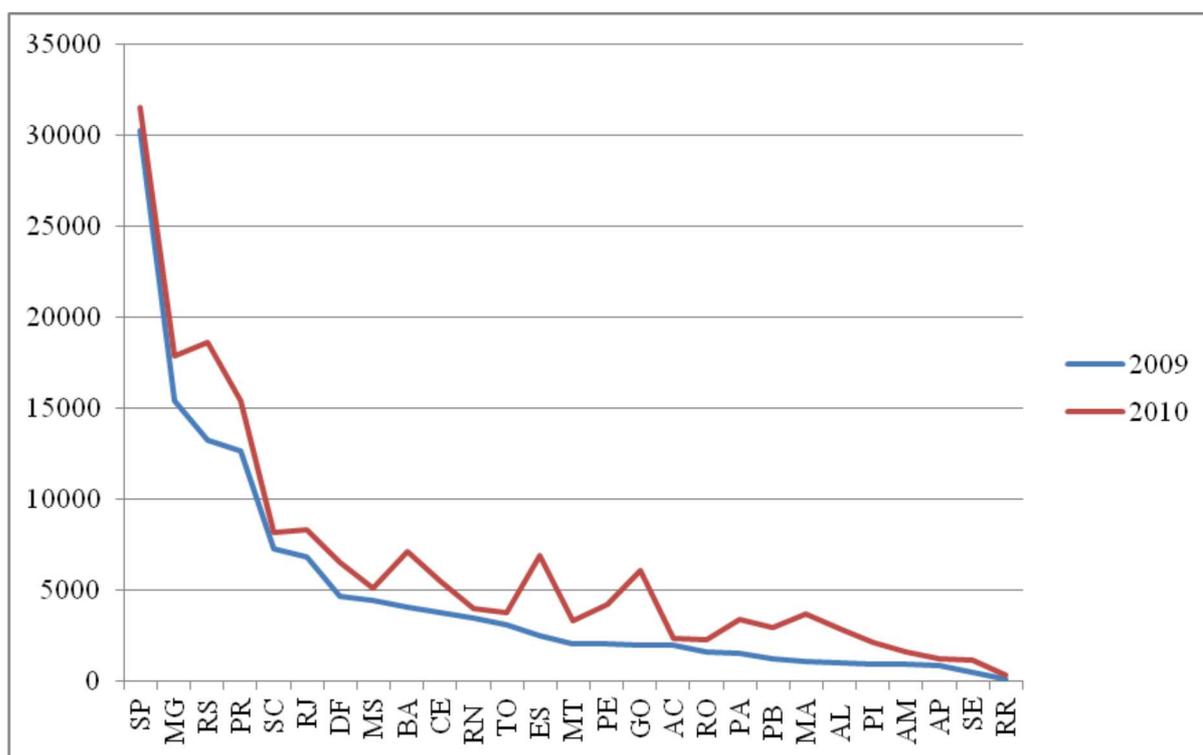
Ainda na tabela 2, a variável “idade” dos alunos apresenta dados extremos (*outliers*). O “Manual do Usuário do Censo Escolar 2010” nos alerta que essas informações devem ser tratadas, a fim de evitar leituras enviesadas. A identificação dos valores extremos por parte do INEP ocorreu ainda durante o processo de crítica de consistência da base de dados do Censo Escolar 2010, quando se solicitou aos informantes dos dados, responsáveis pela fidedignidade da informação, a verificação/correção dos casos sinalizados. Como as bases de dados do INEP somente são modificadas pelos informantes dos dados e não havendo providências por parte de alguns desses informantes quanto à solução/justificativa das inconsistências identificadas, esses valores (*outliers*) foram mantidos na base de dados. Segundo o INEP, foi providenciada a definição de mecanismos para impedir a entrada dessas inconsistências ainda no momento da entrada dos dados, o que deveria estar implementado no Sistema Educacenso quando da realização do Censo Escolar 2011. Ainda assim, o INEP justifica que os valores extremos da variável “idade” dos alunos e docentes correspondem a um percentual baixo do total equivalendo, no caso dos alunos, a menos de 1% da matrícula (BRASIL, 2010d). No entanto,

embora o INEP trate esses valores como enviesados, é importante destacar que estas pessoas estão tendo acesso a esse serviço, mesmo que em número reduzido.

Conforme dissemos anteriormente, de acordo com informações oficiais havia no Brasil no ano de 2009, 639.718 matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação correspondendo a um total de 1,2% de matrículas da Educação Básica. Destas, 252.687 são de alunos da Educação Especial (matriculados nas 5.590 instituições especializadas pelo país) correspondendo a 39,5% da matrícula total desses alunos, com os demais 60,5% (387.031 alunos) matriculados no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2009d).

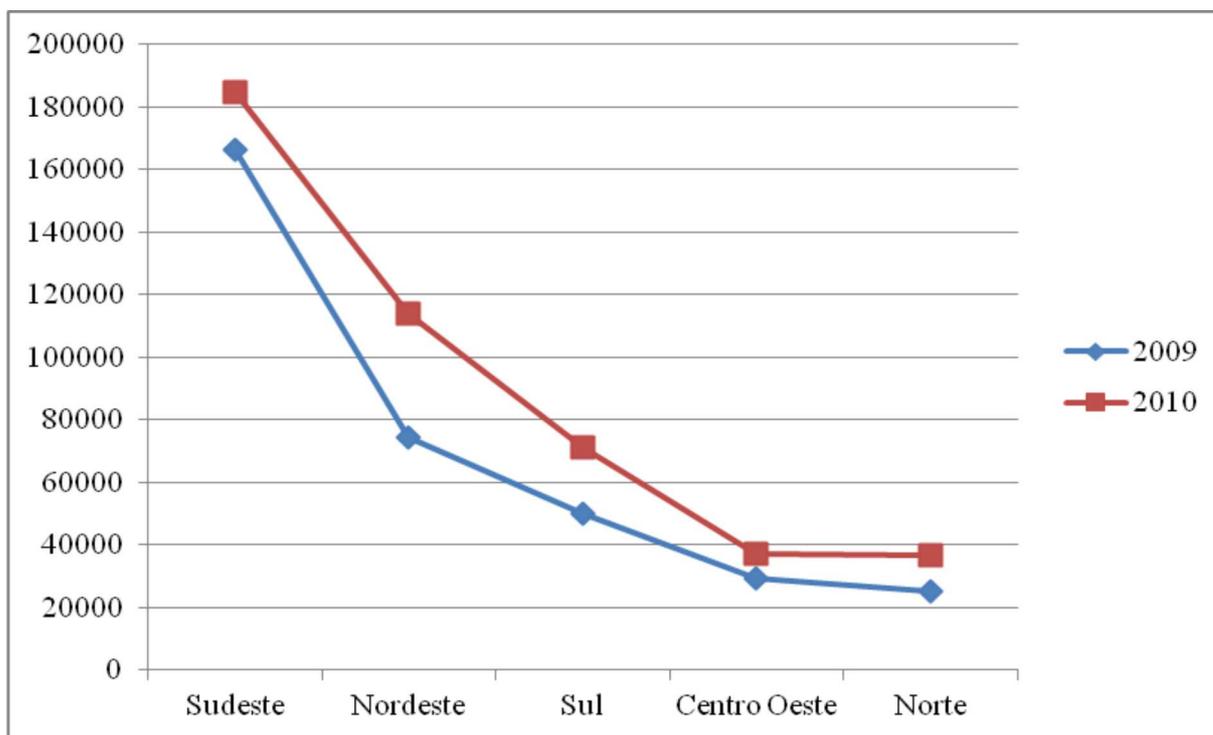
O gráfico 7, a seguir, nos apresenta o número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado no Brasil nos anos de 2009 e 2010. O gráfico 8 traz o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil por regiões.

Gráfico 7 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2009-2010)



Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

Gráfico 8 - Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular no Brasil por regiões (2009-2010)



Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

Ao analisarmos os dois gráficos verificamos que ainda em 2009 os estados da região Sul (Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina) e Sudeste (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo) respondiam por 68,06% das matrículas totais no Atendimento Educacional Especializado no Brasil (totalizando 88.274 matrículas). Em relação à cobertura desse atendimento, esse número indica que do total de alunos com deficiência matriculados no ensino regular nessas duas regiões (que somam 216.760), somente 40,72% deles recebiam AEE.

Segundo o INEP, havia no ano de 2009, em torno de 29.471 matrículas de alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular na região Centro-Oeste. No Atendimento Educacional Especializado são contabilizadas 13.228 matrículas nessa região, o que indica que 44,88% dos alunos que frequentam o ensino regular recebiam atendimento no contraturno, e provavelmente que os outros 55,12% não receba nenhum tipo de atendimento.

Nesse ano as regiões Norte e Nordeste eram responsáveis por 21,74% das matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil. Do total de alunos matriculados no ensino regular nessas duas regiões (99.712 matrículas), 28,27% deles também estavam matriculados no Atendimento Educacional Especializado. Assim, embora tenhamos visto no capítulo 2, através do gráfico 1, que o Nordeste seja a região que possui mais escolas

contempladas pelo programa, o mesmo não ocorre em relação às matrículas no atendimento proporcionado por ele, pois as regiões mais economicamente desenvolvidas do país são as que juntas oferecem proporcionalmente maior cobertura do programa.

Nas regiões Nordeste e Norte, os problemas educacionais não se restringem apenas à escolarização das pessoas com deficiência, o que demonstra a necessidade de políticas voltadas para essas áreas mais carentes em termos educacionais. Sobre os indicadores educacionais relativos às matrículas gerais no país, Riani e Golgher (2004) atestam a existência de uma tendência de diminuição das diferenças regionais, embora elas ainda persistam, com os estados do Norte e Nordeste apresentando os piores indicadores.

Apesar de os estados das regiões Norte e Nordeste responderem pelos menores números de matrículas no Atendimento Educacional Especializado e menor cobertura do programa, não devemos desconsiderar o fato de estas salas poderem ser a primeira iniciativa voltada às pessoas com deficiência, sobretudo nas cidades do interior dos estados que compõem essas regiões.

A partir do gráfico 7, construímos a tabela abaixo onde cotejamos os números de matrículas nos estado de Roraima (estado com o menor número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil), São Paulo (estado com o maior número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado), Mato Grosso do Sul e Brasil nos anos de 2009 e 2010.

Tabela 3 - Cobertura do Atendimento Educacional Especializado no Brasil e nos estados de Roraima, São Paulo, Mato Grosso do Sul (2009)

UNIDADE	Nº Total de matrículas geral	Nº Total de matrículas de NEE no ER	% de matrículas de NEE no ER em relação ao total de matrículas	Nº Total de matrículas no AEE	% de matrículas no AEE em relação às matrículas de NEE
Roraima	133.887	723	0,54	99	13,7
São Paulo	10.637.167	115.206	1,08	30.300	26,3
M. Grosso do Sul	687.084	5.574	0,81	4.477	80,32
Brasil	52.580.452	345.943	0,65	129.697	37,5

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009.

Legenda: NEE – Necessidades Educacionais Especiais; ER – Ensino Regular.

Tabela 4 - Cobertura do Atendimento Educacional Especializado no Brasil e nos estados de Roraima, São Paulo, Mato Grosso do Sul (2010)

UNIDADE	Nº Total de matrículas geral	Nº Total de matrículas de NEE no ER	% de matrículas de NEE no ER em relação ao total de matrículas	Nº Total de matrículas no AEE	% de matrículas no AEE em relação às matrículas de NEE
Roraima	141.348	1.031	0,73	372	36,08
São Paulo	10.509.006	113.659	1,08	31564	27,77
M. Grosso do Sul	677.137	7.540	1,11	5.093	67,54
Brasil	51.549.889	443.860	0,86	176.706	39,8

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2010.

Legenda: NEE – Necessidades Educacionais Especiais; ER – Ensino Regular.

De acordo com a tabela 3, em 2009 tinham-se no país 129.697 alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado (somatório das matrículas em todas as unidades da federação, gráfico 7) de um total de 345.943 de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. Isso significa que apenas 37,5% dos alunos com essas características, matriculados no ensino regular/comum, recebiam Atendimento Educacional Especializado.

Em relação ao número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado, o gráfico 7 nos mostra que São Paulo, até mesmo pela maior proporção de habitantes, é o estado com o maior número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado, com cerca de 30.300 delas em 2009, correspondendo a aproximadamente 23,37 % do total de matrículas no país neste ano nessa categoria. Quando contabilizadas as 115.206 matrículas de alunos com deficiência no ensino regular nesse estado, vemos que apenas 26,3% desses alunos recebiam Atendimento Educacional Especializado. As 115.206 matrículas de alunos com deficiência no ensino regular correspondem ainda a 1,18% do total de suas 9.785.128 matrículas gerais no ensino regular.

As tabelas 3 e 4 nos mostra que no ano de 2010 foram contabilizadas 443.860 matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, o que corresponde a um acréscimo de 28,3% no número das matrículas nessa modalidade de ensino em relação ao ano anterior. Em Atendimento Educacional Especializado havia 176.706 matrículas no ano de 2010, o que equivale a um acréscimo de 36,24% em relação a 2009. Quanto à proporção de alunos matriculados no ensino comum que recebem Atendimento Educacional Especializado no país ela cresce de 37,5% para 39,8 % entre os anos de 2009 e 2010.

O estado de Mato Grosso do Sul respondia em 2009 por 3,45% das matrículas no Atendimento Educacional Especializado no país (em números absolutos, 4.477 alunos) e segundo o gráfico 7 era o oitavo estado com o maior número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado. Conforme as tabelas 3 e 4, o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular nesse estado aumentou 35,27% entre os dois anos (5.574 para 7.540 matrículas). Apesar do número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado ter aumentado 13,76% (de 4.477 para 5.093 matrículas) em Mato Grosso do Sul entre 2009 e 2010, ao final deste último ano o estado foi ultrapassado em número dessas matrículas pelo estado da Bahia, Goiás, Ceará e Espírito Santo (ver gráfico 7), mas não é ultrapassado por esses estados em relação à cobertura do programa.⁴

Aferindo o número total de matrículas entre 2009 e 2010 vemos que São Paulo e Mato Grosso do Sul seguem a tendência geral do país, com diminuição do número total de matrículas entre os dois anos, ao contrário do estado de Roraima. Em relação ao número total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular elas aumentam no país, com os estados de Roraima e Mato Grosso do Sul seguindo a mesma tendência, enquanto que no estado de São Paulo essas matrículas sofrem pequena queda. As matrículas de alunos com deficiência no ensino regular são ínfimas nos três estados girando em torno de 0,54 e 1,11% em relação ao total geral de matrículas nos dois anos, algo bem próximo também da média nacional (que é de 0,65 e 0,86%).

Em 2009, Roraima contava com 723 matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, e dessas, 99 eram também do Atendimento Educacional Especializado, o que corresponde a uma cobertura de 13,7% de atendimento. Em relação ao total de alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado no estado de Roraima em 2010, a cobertura do atendimento aumentou para 36,08%, se aproximando da média nacional de cobertura (que foi de 39,8% nesse ano).

Entre os dois anos São Paulo, estado com o maior número de matrículas nas salas de recursos multifuncionais, ficou consideravelmente abaixo da média nacional de cobertura do Atendimento Educacional Especializado, enquanto que no mesmo período Mato Grosso do Sul se coloca muito acima da média nacional de cobertura. Mato Grosso do Sul apresentou a

⁴ O estado de Mato Grosso do Sul possuía em 2010 uma cobertura de 67,54%, conforme a tabela 4. De acordo com os dados de que dispomos apesar de o estado da Bahia ultrapassar Mato Grosso do Sul em relação ao número de matrículas nesse ano (com 7.149 matrículas), o mesmo não ocorre em relação à cobertura (que é de 23,5%, de acordo com o INEP). Em relação aos estados de Goiás (com 6.078 matrículas e cobertura de 38,77%), Ceará (5.468 matrículas, cobertura de 25,8%) e Espírito Santo (contabilizando 6.886 matrículas e cobertura de 61,28%) acontece o mesmo.

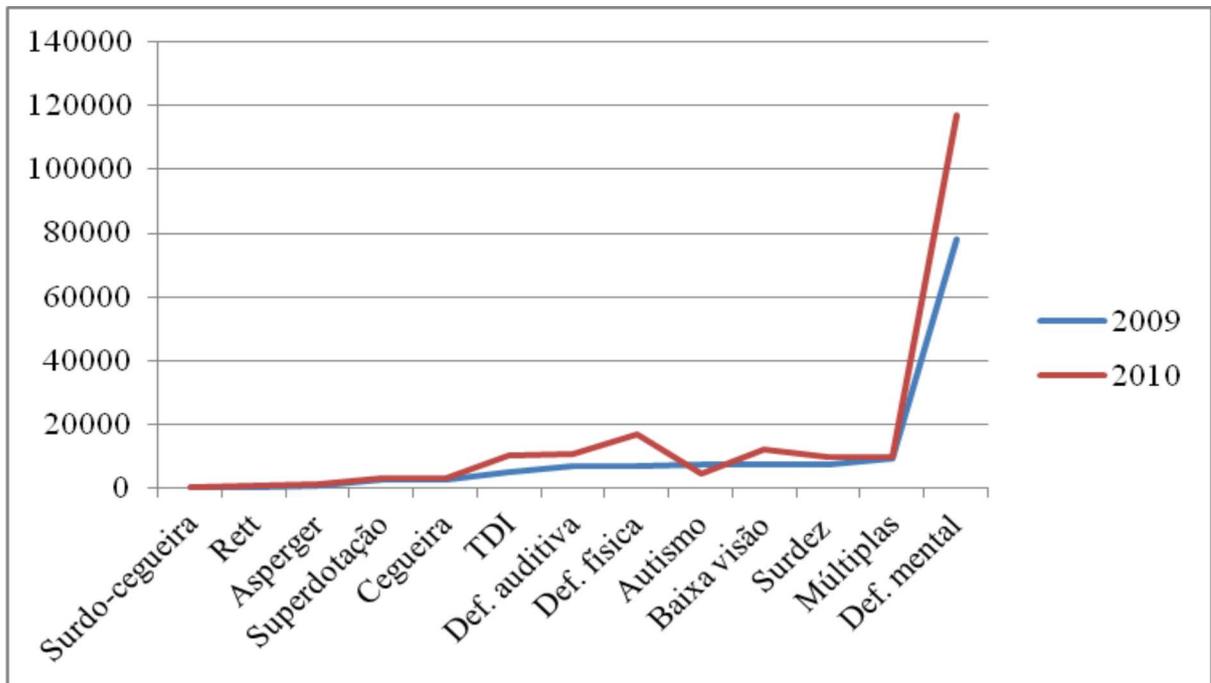
maior cobertura entre os estados selecionados nos dois anos. No entanto, pode-se perceber que a cobertura de Atendimento Educacional Especializado para alunos em ensino regular em Mato Grosso do Sul diminuiu de 80,32% para 67,54% entre 2009 e 2010, apesar de ter sido registrado o crescimento no número de matrículas nessa categoria no período. Esses dados podem indicar que nesse estado, a oferta de Atendimento Educacional Especializado não está crescendo no mesmo ritmo em que cresce a procura por matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Os quatro estados com menor número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado são Roraima, Sergipe, Amapá e Amazonas (ver gráfico 7). Estes estados também são os que apresentam os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, pois organizados em ordem crescente os IDH desses estados ficam compreendidos entre 12º e 20º lugar (Roraima: 0,750; Sergipe: 0,742; Amapá: 0,780; e Amazonas: 0,780) (PNUD, 2005), assim são os que em tese mais necessitam da intervenção do Estado, ou nesta omissão, da ampliação das instituições especializadas.⁵ No entanto, a tabela 4 evidencia que a cobertura do programa em relação ao número de alunos incluídos no ensino regular no ano de 2010 é maior no estado de Roraima (36,08%), que no estado de São Paulo (27,77%), por exemplo, embora São Paulo tenha proporcionalmente mais crianças com necessidades educacionais especiais incluídas no ensino regular em relação a seu número total de matrículas que o estado de Roraima.

O gráfico 9 nos mostra o número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil em 2009 e 2010 e o gráfico 10 nos indica o número de atendimentos segundo o tipo de Atendimento Educacional Especializado no Brasil em 2009 e 2010.

⁵ Referimo-nos cálculo do IDH realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sobre as unidades da federação. Desde 1990, o PNUD vem publicando relatórios anuais sobre as diversas dimensões do “desenvolvimento humano”. Para avaliar a evolução das condições de vida, o Relatório do Desenvolvimento Humano traz anualmente o cálculo do IDH, que permite comparar, através do tempo, a situação relativa dos países segundo as três dimensões mais elementares do “desenvolvimento humano”. O IDH é um índice que busca mensurar o nível de desenvolvimento de um país da perspectiva mais ampla do que a simples relação entre o produto interno bruto e a população. Para tanto, incorpora as dimensões longevidade e educação, combinadas mediante um procedimento aritmético simples (GUIMARÃES e JANNUZZI, 2005, p. 75). O cálculo do IDH é obtido pela média aritmética simples dos três componentes, que, previamente normalizados, passam a ser compreendidos no intervalo de zero a um. Quanto mais próximo o índice se situar do limite superior, maior o desenvolvimento humano na região.

Gráfico 9 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil segundo o tipo de deficiência (2009-2010)

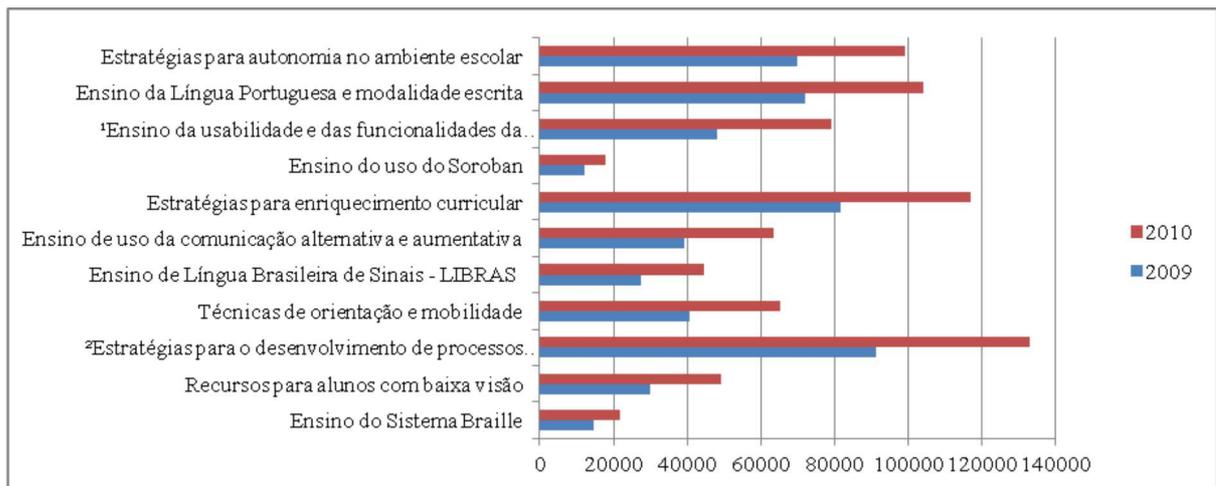


O total das matrículas não coincide com o total de matrículas no Atendimento Educacional Especializado pelo fato da categoria “deficiência múltipla” abranger duas ou mais categorias de deficiência, replicando as matrículas registradas.

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

Legenda: TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância.

Gráfico 10 - Número de atendimentos segundo o tipo de Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2009-2010)



1Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível.

2Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais.

Um mesmo aluno pode receber mais de um tipo de atendimento especializado.

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

O gráfico 9 nos aponta que incidência de matrículas conforme a classificação por deficiência dos alunos no Atendimento Educacional Especializado seguem a ordem de deficiência mental, deficiências múltiplas, surdez, baixa visão, autismo, deficiência física, deficiência auditiva, transtorno desintegrativo da infância (TDI), cegueira, superdotação, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e surdo-cegueira.

O gráfico 9 nos indica que no ano de 2009 havia no Brasil 78.241 matrículas de alunos notificados com deficiência mental no Atendimento Educacional Especializado, o que corresponde a 60,32% do total de matrículas nesse atendimento (que registrou 129.697 matrículas nesse ano), justamente o tipo de deficiência que conta com o menor número de materiais nas salas de recursos, conforme vimos anteriormente. Em 2010, do total de 176.706 matrículas no Atendimento Educacional Especializado no país, 66,31% delas (117.178 em números absolutos) são de alunos classificados com deficiência mental.

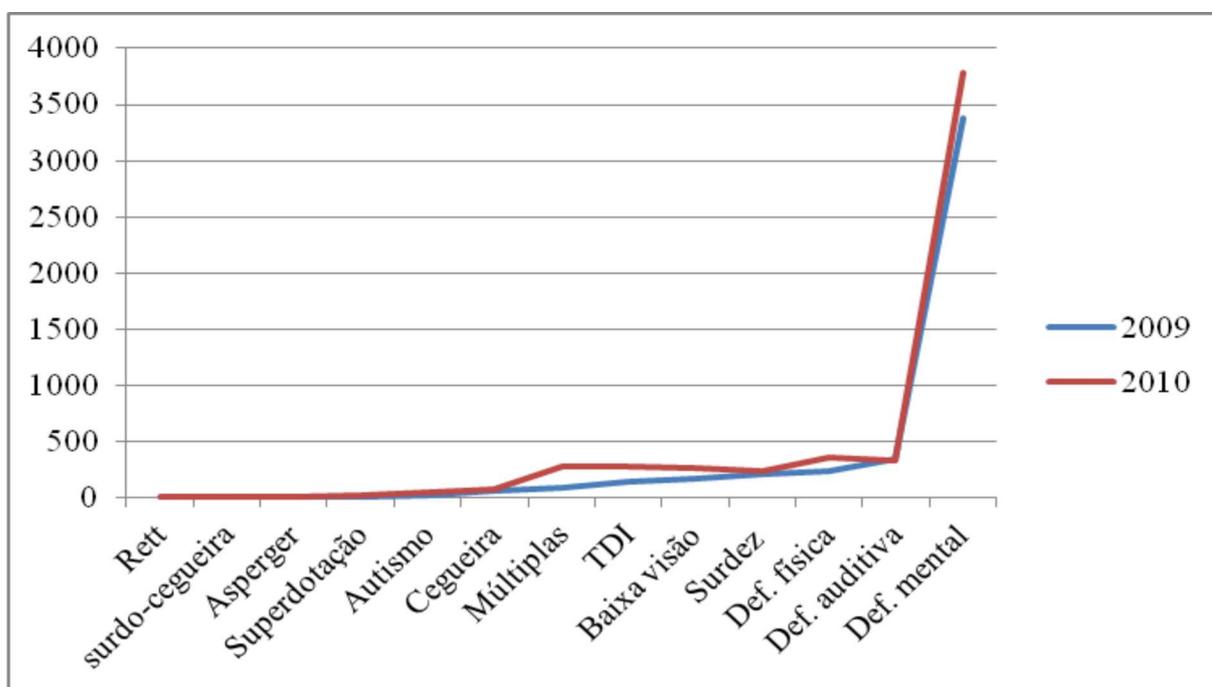
Alguns dados das décadas de 1970 e 1980 sobre o atendimento educacional por natureza de deficiência, disponibilizados pelo MEC/CENESP mostravam a alta incidência de matrículas de alunos com deficiência mental chegando a 66,38% do total dessas matrículas no ano de 1974 (BRASIL, 1975a), 71,7% delas em 1981 e 67,3% em 1987 (BUENO, 1991). A alta proporção de encaminhamentos de alunos com deficiência mental para classes e escolas especiais evidenciava o pouco critério dessas classificações, pois grande parte dessa população, que poderia estar matriculada em classes regulares, estava sendo encaminhada para essas modalidades (BUENO, 1991). Assim, como o foi anteriormente, há uma grande possibilidade dos encaminhamentos para o Atendimento Educacional Especializado estarem englobando alunos com dificuldades de aprendizagem, mas com nenhuma deficiência comprovada, entre os que realmente possuem alguma deficiência, reproduzindo o caráter segregacionista que marca a educação especial no país.

Em relação ao tipo de Atendimento Educacional Especializado que vem sendo introduzido no país, podemos ver através do gráfico 10 que, como era de se esperar, o atendimento predominantemente oferecido nas salas de recursos multifuncionais se baseia nas “estratégias para o desenvolvimento de processos mentais”. Seguem-se então respectivamente as “estratégias para enriquecimento curricular”, “ensino da Língua Portuguesa e modalidade escrita”, “estratégias para autonomia no ambiente escolar”, “ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível”, “técnicas de orientação e mobilidade”, “ensino de uso da comunicação alternativa e aumentativa”, “recursos para alunos com baixa visão”, “ensino de Língua Brasileira de Sinais”, “ensino do sistema Braille” e “ensino do uso do

Soroban”. Destacamos o fato de que embora haja poucos recursos destinados à deficiência mental nas salas multifuncionais, a atividade mais realizada são as “estratégias para o desenvolvimento de processos mentais”, o que se trata de um contrassenso.

O gráfico 11 apresenta o número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado em Mato Grosso do Sul entre 2009 e 2010 e o gráfico 12 informa o número de atendimentos segundo o tipo de Atendimento Educacional Especializado em Mato Grosso do Sul nesses mesmos anos.

Gráfico 11 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Mato Grosso do Sul segundo o tipo de deficiência (2009-2010)

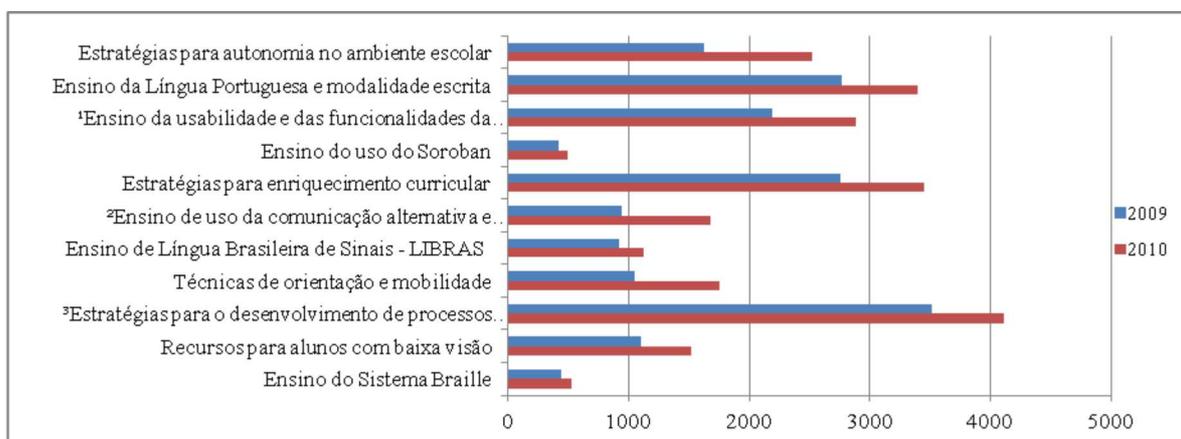


O total das matrículas não coincide com o total de matrículas no Atendimento Educacional Especializado pelo fato da categoria “deficiência múltipla” abranger duas ou mais categorias de deficiência, replicando as matrículas registradas.

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

Legenda: TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância.

Gráfico 12 - Número de atendimentos segundo o tipo de Atendimento Educacional Especializado em Mato Grosso do Sul (2009-2010)



¹Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível.

²Ensino de uso da comunicação alternativa e aumentativa.

³Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais.

Um mesmo aluno pode receber mais de um tipo de atendimento especializado.

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

O gráfico 11 nos mostra que em Mato Grosso do Sul o Atendimento Educacional Especializado apresenta também, com maior predominância, matrículas de alunos classificados com deficiência mental. Essa situação não é inédita no estado. Kassar (2000) já apontara que em 1988, dos alunos com deficiências matriculados no ensino regular (em sua esmagadora maioria nas classes especiais), 77,87% deles eram classificados como “deficientes mentais”.⁶ Na época não se sabia ao certo quantos alunos dentre estes, possuíam realmente um diagnóstico específico, pois os dados datavam do período anterior à utilização de testes avaliativos.

O gráfico 11 aponta que entre 2009 e 2010 o número de matrículas de alunos classificados como deficientes mentais aumentou em 12%. Nesse período houve aumento no número de matrículas em dez das treze categorias de deficiências, exceto em surdo-cegueira, síndrome de Asperger e deficiência auditiva que tiveram suas matrículas reduzidas entre esses dois anos no estado.

O gráfico 12 demonstra que o tipo de Atendimento Educacional Especializado oferecido com maior frequência em Mato Grosso do Sul reproduz o resultado nacional, as “estratégias para o desenvolvimento de processos mentais”. As outras atividades desenvolvidas seguem a ordem: “estratégias para enriquecimento curricular”, “ensino da

⁶ As primeiras classes especiais foram implantadas na região em 1977. Até 1987 a utilização de diagnóstico não era sistematizada, pois o encaminhamento das crianças do ensino regular para as classes especiais era feito através de decisão interna da escola, baseado no número de anos de repetência do aluno, de acordo com a Lei nº 5.692/71 (KASSAR, 2000).

Língua Portuguesa e modalidade escrita”, “ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível”, “estratégias para autonomia no ambiente escolar”, “técnicas de orientação e mobilidade”, “ensino de uso da comunicação alternativa e aumentativa”, “recursos para alunos com baixa visão”, “ensino de Língua Brasileira de Sinais”, “ensino do Sistema Braille”, “ensino do uso do Soroban”.

A tabela 5 apresenta o número de escolas contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em municípios de Mato Grosso do Sul por dependência administrativa entre 2005 e 2011.

Tabela 5 - Número de escolas contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em municípios de Mato Grosso do Sul por dependência administrativa (2005-2011)

Município	Total de escolas	Instância administrativa das escolas contempladas			Total de escolas contempladas
		Estadual	Municipal	Privada	
Campo Grande	451	43	51	7	101
Dourados	122	17	12	-	29
Corumbá	57	02	04	-	6
Três Lagoas	57	4	-	-	4
Ponta Porã	53	5	11	-	16
Naviraí	23	1	-	1	2
Nova Andradina	36	3	8	1	12
Aquidauana	42	5	-	-	5
Sidrolândia	30	2	2	1	5
Paranaíba	23	3	2	1	6
Maracaju	29	2	3	-	5
Amambai	27	3	6	1	10
Coxim	22	3	3	-	6
Rio Brilhante	22	2	5	-	7
Caarapó	19	1	3	-	4
Miranda	23	1	1	1	3
Jardim	24	2	-	-	2
Anastácio	22	3	1	1	5
Bela Vista	27	1	1	-	2
Aparecida do Taboado	14	1	1	1	3
São Gabriel do Oeste	18	3	2	1	6
Ivinhema	11	4	1	1	6
Ribas do Rio Pardo	12	1	1	1	3
Itaporã	15	6	-	1	7
Cassilândia	18	3	1	-	4
Chapadão do Sul	16	1	-	1	2
Bataguassu	15	3	4	-	7
Costa Rica	19	2	1	-	3
Ladário	13	-	-	-	-
Bonito	19	1	-	-	1
Fátima do Sul	15	3	1	-	4
Rio Verde de Mato Grosso	14	2	4	1	7
Itaquiraí	12	1	-	-	1
Terenos	13	2	-	1	3
Mundo Novo	14	3	-	-	3
Nova Alvorada do Sul	11	1	4	1	6

Porto Murtinho	12	-	1	-	1
Sonora	12	1	1	1	3
Iguatemi	14	1	-	1	2
Água Clara	11	1	1	-	2
Nioaque	12	2	1	-	3
Coronel Sapucaia	12	2	3	1	6
Camapuã	16	1	1	-	2
Paranhos	10	1	1	-	2
Deodápolis	13	2	1	1	4
Brasilândia	13	2	1	1	4
Eldorado	13	1	-	1	2
Batayporã	7	1	1	1	3
Sete Quedas	10	2	-	-	2
Dois Irmãos do Buriti	10	1	2	-	3
Aral Moreira	11	2	3	1	6
Tacuru	5	1	1	-	2
Guia Lopes da Laguna	8	2	1	1	4
Glória de Dourados	10	4	-	-	4
Angélica	8	2	-	1	3
Anaurilândia	8	1	-	1	2
Antônio João	10	1	1	1	3
Bodoquena	11	2	-	-	-
Pedro Gomes	8	1	1	1	3
Japorã	6	1	-	-	1
Inocência	6	1	-	1	2
Santa Rita do Pardo	7	-	-	-	-
Bandeirantes	9	1	1	-	2
Laguna Carapã	7	-	2	-	2
Jaraguari	7	1	1	-	2
Selvíria	6	1	-	-	1
Juti	6	1	-	-	1
Vicentina	6	3	-	-	3
Caracol	4	1	-	-	1
Douradina	6	1	1	-	2
Rio Negro	6	1	1	-	2
Rochedo	6	1	1	-	2
Corguinho	6	-	-	1	1
Novo Horizonte do Sul	5	1	1	1	3
Alcinópolis	5	-	1	-	1
Jateí	5	2	1	-	3
Taquarussu	5	1	1	1	3
Figueirão	3	1	1	-	2
Paraíso das Águas	-	-	-	-	-
TOTAL	1.713	192	166	40	398

Fonte: Data Escola Brasil/2011. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso: 30 jan. 2012.

No estado de Mato Grosso do Sul as cidades que totalizam mais escolas com salas de recursos instaladas são os que também possuem maior população (Campo Grande – mais de 500.000 habitantes, Dourados, Corumbá e Três Lagoas – mais de 100.000 habitantes, Ponta Porã e Nova Andradina – mais de 40.000 habitantes, e Amambai – mais de 20.000 habitantes, respectivamente). Os demais municípios possuem até 7 escolas contempladas pelo programa (quatro municípios apresentam 7 escolas com salas de recursos, sete municípios possuem 6

escolas, quatro municípios possuem 5 escolas contempladas, sete municípios apresentam 4 escolas com salas de recursos, dezessete municípios possuem 3 escolas contempladas pelo programa, vinte município possuem 2 escolas, e nove municípios possuem 1 escola com sala de recursos multifuncionais). Destaca-se o fato de que o programa estar presente em quase todos os municípios, com exceção de Ladário (veremos adiante outra fonte que indica a presença do programa nesse município), Santa Rita do Rio Pardo (com mais de 5.000 habitantes) e Paraíso das Águas, cidade esta que apresenta a menor população do estado, com menos de 5.000 habitantes.

Para aferir a matrícula em Atendimento Educacional Especializado em Mato Grosso do Sul selecionamos as cidades de Três Lagoas (detentora da quarta maior receita orçamentária do estado) e Chapadão do Sul (que apresenta o melhor IDH-M do estado), ambas na região leste; Japorã (cidade com o pior IDH-M do estado) e Dourados (que possui a segunda maior receita orçamentária) na região sul; Ladário (que possui uma das menores receitas orçamentárias de Mato Grosso do Sul) e Corumbá (detentora da terceira maior receita do estado) na região oeste, seguido da capital Campo Grande a fim de avaliar a cobertura do programa.⁷

Mato Grosso do Sul conta atualmente com 398 escolas com salas de recursos multifuncionais, sendo que 166 dessas escolas são municipais, 192 escolas estaduais e 40 instituições privadas de caráter assistencial (de um total de 65 instituições privadas existentes no estado). No entanto, há 603 salas de recursos multifuncionais (583 de Tipo I e 20 de Tipo II) instaladas nessas escolas. Atualmente, Três Lagoas de um total de 57 escolas, 4 delas possuem salas de recursos (todas na dependência estadual), Dourados possui 29 salas de recursos multifuncionais (12 em escolas municipais e 17 em escolas estaduais) em um total de 122 escolas. Corumbá, de acordo com o site “Painel de Controle do MEC” (<http://painel.mec.gov.br/>) que é alimentado pelo INEP dentre suas 57 escolas, possui 15

⁷ O IDH-M é uma versão, para os municípios, do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), desenvolvida, metodologicamente, pela Fundação João Pinheiro e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) para o estudo pioneiro sobre o desenvolvimento humano nos municípios mineiros em 1996. O Índice foi calculado para Unidades da Federação, Grandes Regiões e Brasil, mas não é comparável ao IDH, mas quando esses dois índices se referem à mesma unidade geográfica e ao mesmo ano. Entretanto, ambos os índices sintetizam as mesmas três dimensões (Renda, Educação e Longevidade), e as principais adaptações foram feitas nos indicadores de Renda e de Educação, com o propósito de que os indicadores envolvidos refletissem, com mais precisão, o desenvolvimento humano da população efetivamente residente em cada município. Na Educação, o indicador número médio de anos de estudo da população adulta (de 25 anos ou mais de idade) foi substituído pela taxa bruta de frequência à escola; na Renda, o indicador renda familiar *per capita* média foi substituído pela renda municipal *per capita* (renda média de cada habitante do município) (GUIMARÃES e JANNUZZI, 2005, p. 80). Japorã (MS) possui IDH-M 0,636 e Chapadão do Sul (MS) 0,752 (dados referentes ao ano 2000).

escolas com salas de recursos (9 instaladas em escolas municipais e 7 em estaduais)⁸ todas de Tipo I, apesar de já haver o registro de matrícula de alunos cegos no município conforme veremos adiante. Entretanto, de acordo com a tabela 5, até o momento são registradas matrículas em apenas 6 dessas salas (4 em escolas municipais e 2 em estaduais), o que pode indicar que os materiais para as outras salas ou estão em via de aquisição ou de instalação. Campo Grande possui 101 salas de recursos multifuncionais, em um universo de 451 escolas (43 na dependência estadual, 51 na municipal e 7 na dependência privada) e Ladário de suas 13 escolas, conforme a tabela 5 não possui nenhuma escola contemplada. Entretanto, no “Painel de Controle do MEC” há a informação de que o município possui 10 escolas com salas de recursos multifuncionais (9 de Tipo I e uma de Tipo II, com 8 delas instaladas em escolas municipais e 2 em estaduais). Japorã possui apenas uma sala de recursos na rede estadual (do total de suas 6 escolas) de tipo I e em Chapadão do Sul, 2 de suas 16 escolas dispõe de Atendimento Educacional Especializado (uma na dependência estadual e outra privada), todas de tipo I.⁹

A seguir, as tabelas 6, 7 e 8 apresentam a cobertura do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nos municípios selecionados e no estado de Mato Grosso do Sul nos anos de 2009, 2010 e 2011 (primeiros resultados do Censo Escolar):

Tabela 6 - Cobertura do Atendimento Educacional Especializado em municípios de Mato Grosso do Sul (2009)

UNIDADE	Nº Total de matrículas geral	Nº Total de matrículas de NEE no ER	% de matrículas de NEE no ER em relação ao total de matrículas	Nº Total de matrículas no AEE	% de matrículas no AEE em relação às matrículas de NEE
Japorã	2.499	20	0,8	11	55
Ladário	6.131	28	0,45	0	0
Corumbá	33.368	107	0,32	86	80,37
Chapadão do Sul	5.599	25	0,44	24	96
Três Lagoas	25.782	159	0,61	111	69,81
Dourados	55.613	391	0,70	293	74,93
Campo Grande	207.720	2.064	0,99	1.553	75,24
M. Grosso do Sul	687.084	5.574	0,81	4.477	80,32

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009.

Lenda: NEE – Necessidades Educacionais Especiais; ER – Ensino Regular.

⁸ Uma das escolas municipais possui duas salas de recursos multifuncionais, por isso nas 15 escolas contabilizam-se 16 salas de recursos.

⁹ Também com informações do sítio: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

Tabela 7 - Cobertura do Atendimento Educacional Especializado em municípios de Mato Grosso do Sul (2010)

UNIDADE	Nº Total de matrículas geral	Nº Total de matrículas de NEE no ER	% de matrículas de NEE no ER em relação ao total de matrículas	Nº Total de matrículas no AEE	% de matrículas no AEE em relação às matrículas de NEE
Japorã	2.522	20	0,79	15	75
Ladário	5.957	42	0,7	0	0
Corumbá	32.708	161	0,49	85	52,8
Chapadão do Sul	5.816	28	0,46	33	117,85
Três Lagoas	26.766	183	0,68	78	42,62
Dourados	54.615	536	0,98	453	84,51
Campo Grande	203.347	2.657	1,3	1.696	63,83
M. Grosso do Sul	677.137	7.540	1,11	5.093	67,54

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2010.

Legenda: NEE – Necessidades Educacionais Especiais; ER – Ensino Regular.

Tabela 8 - Cobertura do Atendimento Educacional Especializado em municípios de Mato Grosso do Sul (2011)

UNIDADE	Nº Total de matrículas	Nº Total de matrículas de NEE no ER	% em relação ao total de matrículas	Nº Total de matrículas no AEE	% em relação às matrículas de NEE
Japorã	2.437	20	0,82	15	75
Ladário	5.888	43	0,73	0	0
Corumbá	32.579	195	0,6	77	39,48
Chapadão do Sul	6.026	23	0,38	18	78,26
Três Lagoas	27.300	206	0,75	86	41,74
Dourados	55.744	623	1,11	390	62,6
Campo Grande	207.468	2.676	1,29	2.001	74,77
M. Grosso do Sul	681.843	8.981	1,31	5.925	65,97

Fonte: Primeiros resultados do Censo Escolar/INEP 2011.

Legenda: NEE – Necessidades Educacionais Especiais; ER – Ensino Regular.

Em 2009, Chapadão do Sul apresentava a maior cobertura do programa entre os municípios selecionados (96%), seguido de Corumbá (80,37%), Campo Grande (75,24%), Dourados (74,93%), Três Lagoas (69,81) e Japorã (55%). Na tabela 6 (que apresenta a

cobertura do Atendimento Educacional Especializado em municípios do Mato Grosso do Sul no ano de 2010) há o registro de 33 matrículas em Atendimento Educacional Especializado e 28 matrículas no ensino regular em Chapadão do Sul, o que faz com que o município apresente a maior cobertura do programa entre os selecionados. O fato de haver mais matrículas no Atendimento Educacional Especializado que no ensino regular no município pode indicar a existência de casos de crianças matriculadas em AEE que não frequentam escolas. Provavelmente, esses dados indicam que essa situação vem ocorrendo nesse município. Em 2010 Japorã assume a segunda maior cobertura (75%), seguido de Dourados (84,51%), Campo Grande (63,83%), Corumbá (52,8%) e Três Lagoas (42,62%).

Em 2011, Chapadão do Sul apresenta a maior cobertura do programa (78,26%), seguido de Japorã (75%), Campo Grande (74,77%), Dourados (62,6%), Três Lagoas (41,74%), Corumbá (39,48%). O valor da cobertura estadual foi de 80,32% em 2009, 67,54% em 2010 e 65,97% em 2011. Destacamos o fato de que o município de Corumbá ter sua cobertura diminuída ao longo dos três anos, pelo mesmo motivo que diminuiu a cobertura estadual, aumentam-se as matrículas de alunos com NEE, mas não em AEE (apontado pelas tabelas 3 e 4). A diminuição da cobertura não implica no fato de que os alunos tenham deixado de receber Atendimento Educacional Especializado, mas sim que provavelmente quem já recebia em 2009 continua recebendo, sendo que os alunos responsáveis pelas novas matrículas no ensino regular não estão recebendo esse atendimento. A oferta de Atendimento Educacional Especializado no município não está acompanhando o ritmo de crescimento do número de matrículas de alunos no ensino regular, pois há o aumento de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nos três anos e o número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado diminuiu.

Embora com números de matrículas bastante diversos, os municípios selecionados apresentam uma pequena proporção de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, que não ultrapassa 1,29% das matrículas totais em todas as etapas de ensino assim como ocorre em grande parte dos municípios brasileiros. A cobertura do programa também tem sido bastante ampla na maioria deles, a exceção de Três Lagoas e Ladário.

Apesar de Ladário atualmente contar com 10 salas de recursos multifuncionais, até o presente momento o Censo Escolar não registra nenhuma matrícula nesse atendimento e como consequência grande parte de seus alunos com deficiência matriculados no ensino regular é atendida em suas especificidades (sejam educacionais ou ligadas à saúde) em Corumbá, município vizinho. Na cidade de Corumbá, mesmo com ampliação da atuação do programa

(através da instalação de salas de recursos multifuncionais), a cobertura deste tem sido cada vez menor ao longo dos últimos três anos, assim como todos os outros municípios (a exceção de Japorã), que seguem a tendência estadual.

3.2 Matrículas em educação especial no município de Corumbá (MS) (1999-2006)

Localizada na região oeste do estado de Mato Grosso do Sul, a cidade de Corumbá (MS) possui atualmente 103.703 habitantes. Sua principal atividade econômica se constitui na indústria de transformação, na extração mineral e na pecuária, apresentando no ano de 2009 um Produto Interno Bruto (PIB) de 2.715.507 reais a preços correntes, o terceiro maior do estado, e uma população economicamente ativa de 14.932 pessoas. Apesar de a zona rural constituir maior parte do território, 90,1 % da população de sua população total vive na área urbana (IBGE, 2010).¹⁰

A incidência de pobreza sobre a população é de 40,37% e a incidência da pobreza subjetiva é da ordem de 33,98%. O Índice de Gini é de 0,49, o que em 2003 a caracterizava como a cidade com o maior índice de desigualdade social do estado.¹¹ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) no ano 2000 foi de 0,771, o que a classifica em nível médio.¹² A cidade se caracteriza por uma baixa média salarial, pois o valor do rendimento nominal mediano mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade em domicílios particulares ocupados é de 500 reais, sendo que 42,2% da população tem rendimento mensal domiciliar per capita nominal até meio salário mínimo (255 reais) (IBGE, 2010).

Atualmente a cidade possui 82 estabelecimentos de ensino e a taxa de analfabetismo (consideradas as pessoas com 15 anos ou mais de idade) é de 6,4%, valor 2,6% inferior ao que foi apresentado pelo Censo Demográfico do ano 2000 (IBGE, 2010). Os indicadores gerais de desempenho escolar dos alunos na cidade são desanimadores, condição que influi nas possibilidades de se oferecer um processo qualificado de inclusão escolar.

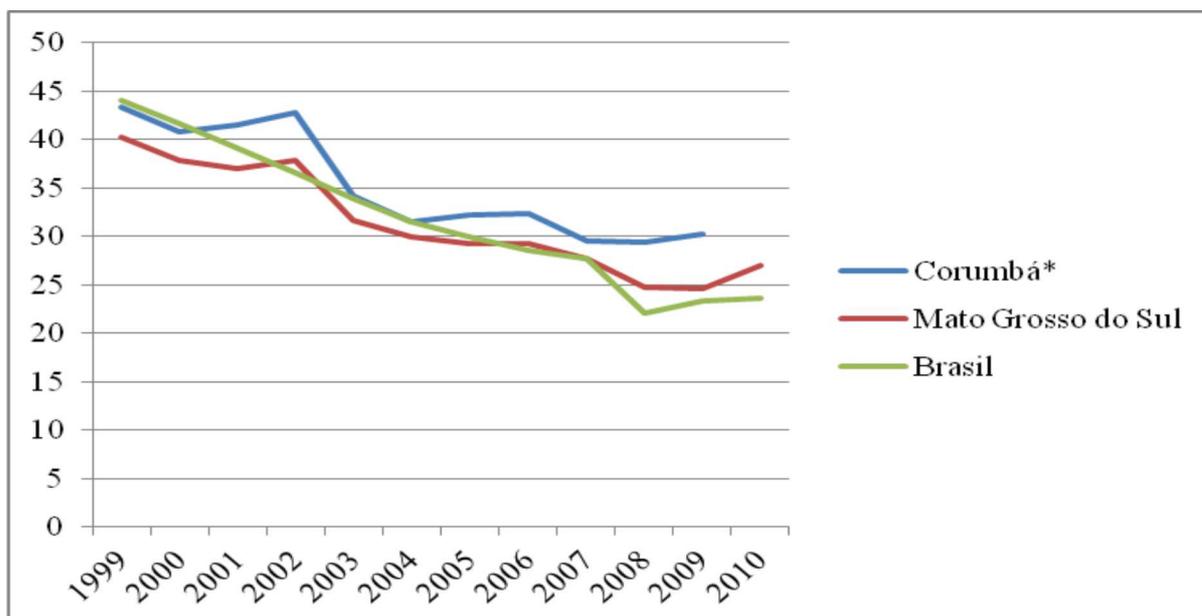
O gráfico 13 nos apresenta a distorção idade-série em Corumbá, Mato Grosso do Sul e Brasil entre 1999 e 2010.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>>. Acesso em: 12 maio 2011; 28 dez. 2011.

¹¹ Dados disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 maio 2011. O *Índice de Gini* mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia entre 0 (quando não há desigualdade, a renda de todos os indivíduos tem o mesmo valor) e 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula). Fonte: <http://www.pnud.org.br/popup/pop.php?id_pop=97>. Acesso: 12 mai. 2011.

¹² Segundo informação disponibilizada em: <<http://www.pnud.org.br/>>. Acesso em: 12 maio 2011.

Gráfico 13 - Distorção idade-série em Corumbá, Mato Grosso do Sul e Brasil (1999-2010)



A partir de 2007, inclui as taxas do Ensino Fundamental de 8 e 9 anos.

*A distorção idade-série em Corumbá relativa ao ano de 2010 não foi disponibilizada pelo INEP.

Fonte: MEC/INEP/1999-2010.

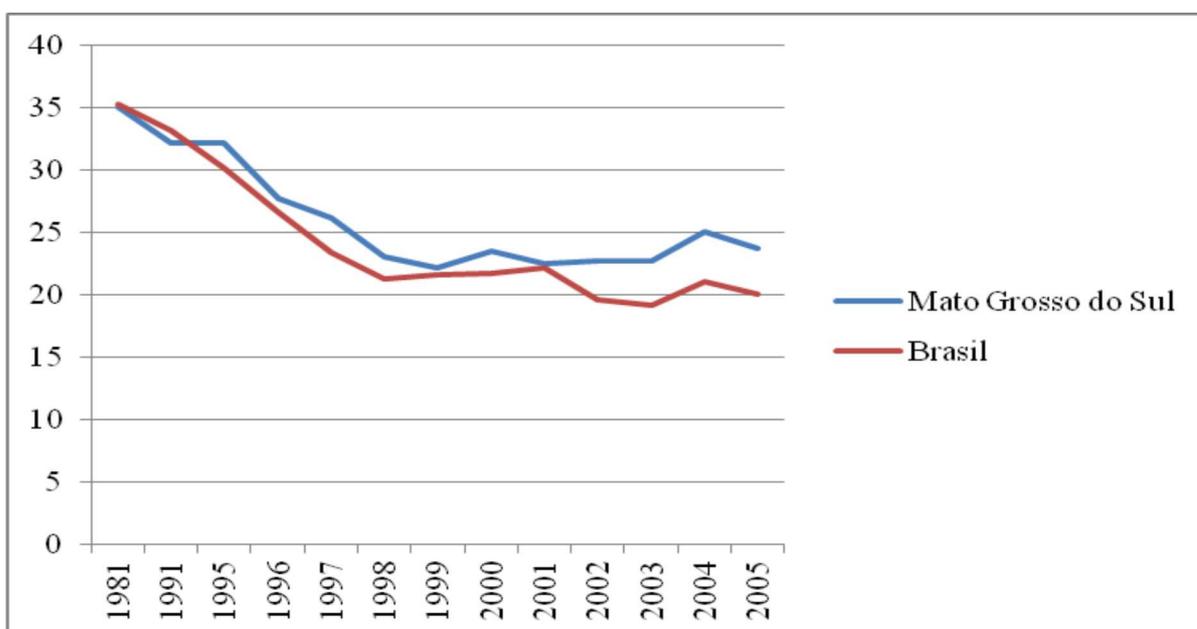
No que diz respeito à distorção idade-série¹³, em 1999 e 2000 Corumbá apresentou taxas entre 40 e 45 alunos (a cada 100) em defasagem idade-série, taxas inferiores aos índices nacionais, mas superiores aos de Mato Grosso do Sul. Entre 2001 e 2004 as taxas foram iguais ou superiores às do estado e do país (40 a 45 entre 2001 e 2002, 30 e 35 entre 2003 e 2004). A partir de 2005, mesmo em queda, as taxas de distorção foram sempre superiores às de Mato Grosso do Sul e do Brasil (entre 29 e 35 entre 2005 e 2009). Comparando os resultados de Corumbá com os do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil, excetuando os anos de 1999 e 2000 vemos que o município apresenta índices iguais ou superiores ao de ambos nesse período, com tendência de queda nas três instâncias. Apesar de estar em queda, a distorção idade-série é ainda substancialmente alta nas três instâncias.

Entretanto os indicadores também apontam que essa situação não se restringe apenas a Corumbá, uma vez que o estado de Mato Grosso do Sul apresenta resultados altos em relação

¹³ Teoricamente, há uma adequação entre a idade e a série que o aluno frequenta. No Brasil, até o ano de 2006 as crianças deveriam ingressar com 7 anos de idade na 1ª série do Ensino Fundamental e completar uma série por ano. Assim, por exemplo, na oitava série do Ensino Fundamental o aluno deveria estar com 14 anos de idade e deveria completar o Ensino Médio aos 17 anos. Posteriormente à Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, passou a vigorar a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. A distorção idade-série é o resultado da divisão entre o número de matrículas na idade superior ao recomendado para o nível de ensino em determinada série ou grupo de série e o número total de matrículas no nível de ensino em determinada série ou grupo de série, multiplicado por 100. Rigotti e Cerqueira (2004) afirmam que no Ensino Fundamental brasileiro havia, em 2001, 39 alunos em cada 100 que não estavam com idade adequada à série. No Ensino Médio esse percentual era de 53,3%.

à taxa de repetência, o que dependendo do ponto de vista pode ser um indicador tanto bom quanto ruim, considerando o fato de que a repetência também pode indicar maior rigor na avaliação dos resultados apresentados pelos alunos. O gráfico 14 traz as taxas de repetência em Mato Grosso do Sul e no Brasil em anos compreendidos entre 1981 e 2005.

Gráfico 14 - Taxas de repetência em Mato Grosso do Sul e no Brasil em anos compreendidos entre 1981 e 2005



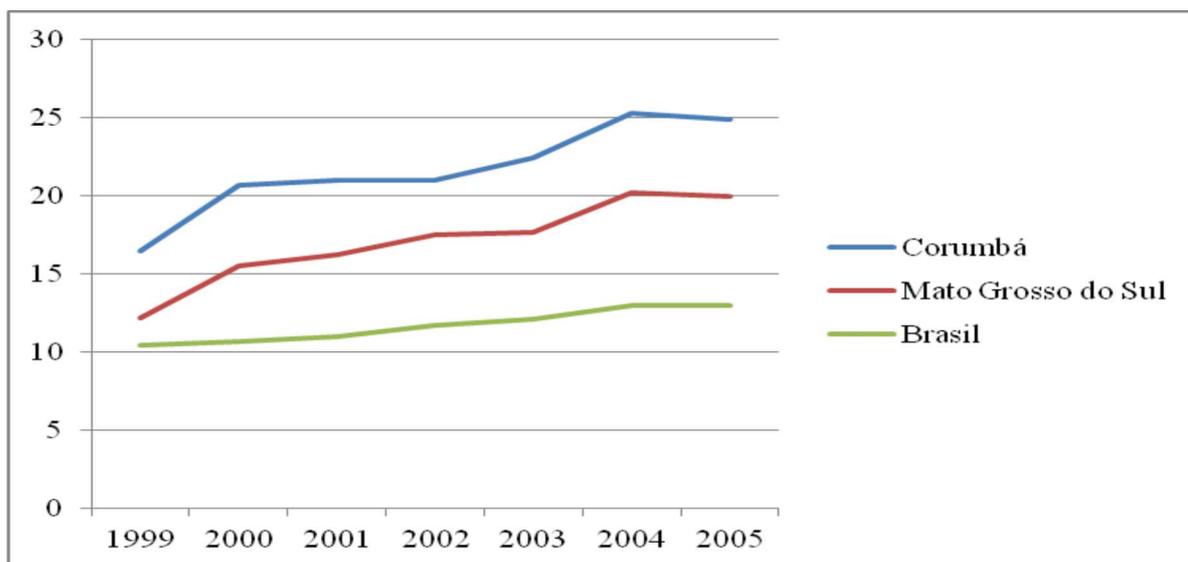
Taxa de repetência – é a proporção de alunos da matrícula total de determinada série, em determinado ano que se matricula na mesma série no ano seguinte.

Fonte: MEC/INEP.

Nos anos de 1981, 1991 e 1995, entre 30 e 35% dos alunos regularmente matriculados eram reprovados em Mato Grosso do Sul. Em 1996 essa proporção foi em torno de 25 e 30%. Entre 1997 a 2005 a taxa diminuiu novamente ficando em torno de 20 a 25% do total de alunos matriculados. A exceção de 1981 e 1991, Mato Grosso do Sul vinha apresentando taxa de repetência superior ao índice nacional entre os anos de 1995 e 2005. Vale destacar que apesar das oscilações na taxa de repetência no período, a tendência geral foi de queda entre 1981 e 2005.

O gráfico 15 mostra-nos as taxas de reprovação em Corumbá, Mato Grosso do Sul e Brasil entre 1999 e 2005.

Gráfico 15 - Taxas de reprovação em Corumbá, Mato Grosso do Sul e Brasil (1999-2005)



Taxa de Reprovação – proporção de alunos da matrícula total em determinada série e ano que são reprovados.
Fonte: MEC/INEP/1999-2005.

Em 1999 Corumbá apresentava taxa de reprovação entre 15 a 20%, o estado de Mato Grosso do Sul entre 10 a 15% e o Brasil pouco mais que 10%. Em 2000 ela sobe para pouco mais que 20% em Corumbá, em Mato Grosso do Sul cresce para pouco mais que 15% e o país apresenta uma taxa pouco maior que 10%. Em 2001 Corumbá apresentou taxa pouco maior que 20%, o estado entre 15 a 20% e o Brasil pouco mais que 10% (crescendo suavemente). Em 2002 Corumbá apresentou taxa entre 20 a 25%, o estado de Mato Grosso do Sul entre 15 a 20% e o Brasil entre 10 a 15%. No ano de 2003, 2004 e 2005 os índices municipais, estaduais e nacionais se mantiveram nas mesmas faixas anteriores, tendo um pequeno aumento em 2004 e diminuindo levemente em 2005. Destacamos que as taxas de repetência sofreram aumento entre 2003 e 2005 (gráfico 14), assim como as taxas de reprovação que também aumentam nesse período (gráfico 15).

No período compreendido entre 1999 e 2005, Mato Grosso do Sul apresenta índices de reprovação superiores às taxas nacionais e Corumbá, por sua vez, apresentou taxas de reprovação superiores aos índices estaduais e nacionais, taxas essas em torno de 50% maiores que a nacional e 25% maiores que a estadual, aproximadamente.

A tabela 9 indica os números de matrículas de alunos com deficiência por dependência administrativa entre 1999 e 2006.

Tabela 9 - Matrículas de alunos com deficiências em Corumbá (MS) por dependência administrativa (1999-2006)

Ano Dependência	1999		2000		2001		2002		2003		2004			2005			2006		
	T	EF	T	EF	T	EF	T	EF	T	EF	T	EF	I	T	EF	I	T	EF	I
Estadual	32	32	30	30	37	37	36	36	33	33	26	26	46	21	21	83	14	14	82
Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34	0	0	79	0	0	55
Privada	115	57	107	73	119	59	129	71	123	66	122	61	1	137	64	1	127	63	0
Total	147	89	137	103	156	96	165	107	156	99	148	87	81	158	85	163	141	77	137
Matrículas totais	30.918		31.169		30.107		32.798		33.917		34.533			35.683			35.535		

Fonte: INEP/Censo Escolar 1999-2006.

Legenda: T – Total de matrículas na modalidade Educação Especial; EF – Matrículas na modalidade Educação Especial em nível Fundamental; I – Alunos incluídos no ensino regular.
O número de matrículas na categoria EF está incluso na categoria T.

Na tabela, a categoria que traz o total de matrículas na modalidade “Educação Especial” inclui os valores assumidos pela categoria “Educação Especial Fundamental”, mas não abrange a matrículas de alunos “incluídos” no ensino regular. O modo como os dados foram disponibilizados não nos permite saber em que nível de ensino os alunos que frequentam o ensino regular se encontram.

Desde 1999, funcionava em Corumbá a “Unidade de Apoio a Inclusão” criada pela rede estadual de ensino (Decreto n. 9.404 de 11 de março de 1999) formada por professores efetivos, com graduação em pedagogia e/ou psicologia. Dentre as atribuições dessa equipe técnica constava a realização de avaliações pedagógicas, orientação a pais e professores, o encaminhamento dos alunos aos profissionais da saúde, assistência social e trabalho; promoção de capacitação continuada dos professores, emissão de pareceres sobre a abertura e fechamento dos serviços de educação especial e gestão da lotação de professores nos serviços de apoio (CORUMBÁ, 2007a).

Apesar de todas essas iniciativas, de acordo com a tabela acima, em 1999, não havia o registro de matrículas de alunos com deficiência incluídos no ensino regular nas dependências estadual e municipal pelo Censo Escolar (MEC/INEP). O total de matrículas em Educação Especial em nível Fundamental (EF) respondia por 60,54% das matrículas em Educação

Especial (T) (em classes especiais e instituições privadas¹⁴). Em torno de 78,23% das matrículas estavam alocadas na modalidade privada (instituições particulares de caráter filantrópico) e as matrículas na rede estadual (provavelmente em classes especiais) respondiam por 21,77% das matrículas em educação especial, todas elas em nível fundamental.

No ano 2000 houve diminuição do número de matrículas em todas as dependências administrativas (estadual, municipal e privada) em relação ao ano anterior. Enquanto que nos anos de 2001 e 2002 há um aumento no número total de matrículas, ultrapassando-se os números alcançados em 1999, com a maior parte desses alunos matriculados em instituições privadas e em menor número na dependência estadual. Em 2003, ocorre nova diminuição no número de matrículas em todas as dependências. Afora essa pequena diminuição, a situação permanece similar a que se observava em 1999.

No ano de 2003 a Secretaria Municipal de Educação (SMEC), atendendo ao programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” proposto pelo MEC/SEESP iniciou a elaboração e implementação de capacitações que foram oferecidas aos gestores e professores do ensino comum, em que participaram profissionais de Corumbá (município-pólo) e profissionais oriundos de sua área de abrangência (Antonio João, Aquidauana, Bandeirantes, Bodoquena, Bela Vista, Bonito, Caracol, Douradina, Guia Lopes da Laguna, Ladário, Miranda e Porto Murtinho). Em setembro de 2004 a SMEC realizou o I Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade entre os dias 15 e 16 de setembro, no período diurno, advertindo a importância da mobilização entre os educadores das unidades escolares de sua área de abrangência (KASSAR; GARCIA, 2009).

Em meio a essa movimentação, de acordo com a tabela anterior, no ano de 2004 registrou-se pela primeira vez a incorporação de matrículas de alunos com deficiência na rede estadual e municipal de ensino. Somando as três dependências (estadual, municipal e privada) tem-se ao total 81 alunos incluídos no ensino regular nesse ano (34 na dependência municipal, 46 na estadual e uma matrícula na dependência privada) e 148 alunos matrículas em Educação Especial. Se cotejarmos as matrículas em instituições privadas em 2003 e 2004, podemos perceber que seu número é praticamente o mesmo, o que demonstra que o número

¹⁴ No município de Corumbá (MS) existe uma única instituição privada de caráter filantrópico, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, criada em 1971 (BRASIL, 1975b). Segundo levantamento feito por Kassar (1993), as primeiras classes especiais foram criadas em 1977 no município. Em 1993 havia 8 classes especiais distribuídas entre algumas escolas públicas estaduais (na região central da cidade, bairros e em Ladário) para atender a alunos diagnosticados com deficiência mental.

considerável de matrículas desses alunos no ensino regular não pode ser atribuído a uma migração de alunos com deficiências da dependência privada.

Em 2004 o poder executivo municipal criou através do Decreto nº 128/04 o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infância-Juvenil (CMADIJ) implantado no prédio da Escola Municipal CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança) a fim de ser um núcleo de apoio à inclusão com a prestação de serviços educacionais e da saúde como fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia clínica, odontologia, fisioterapia e atendimento médico ortopedista para os alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino.

Em seu projeto de reestruturação (ocorrida em 2006), fica explícito que o CMADIJ foi criado para cumprir os dispositivos legais que vinham sendo impetrados nacionalmente. Seu objetivo era dar sustentação à política de educação inclusiva e garantir a oferta dos serviços de atendimento especializado “na área da saúde e apoio pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001”. Tinha por objetivos específicos:

[...] integrar os serviços especializados nas áreas: educação, saúde e assistência social; avaliar alunos encaminhados pela direção da unidade escolar, com suspeita de deficiência; encaminhar os alunos avaliados, se necessário, aos serviços de Educação Especial; acompanhar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum; prestar atendimento pedagógico aos professores e coordenadores das unidades escolares da REME [Rede Municipal de Ensino]; promover, em conjunto com a coordenação pedagógica da unidade escolar, momentos de discussão, reflexão, estudo de caso, etc. (CORUMBÁ, 2006).

Através da tabela anterior podemos perceber que em 2005, ano subsequente à criação do CMADIJ, há um aumento de 12,3% no número de matrículas em instituições privadas em relação ao ano anterior, e em 2006 há um decréscimo de 6,75% no número de matrículas totais em educação especial em relação ao ano anterior (somando as redes estadual, municipal e privada). As dependências estadual e municipal foram responsáveis por 99% das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular/comum em 2004 e 2005. Do total de 81 alunos incluídos no ensino regular em 2004, têm-se esse número elevado para 163 em 2005, correspondendo a um crescimento de 100% dessas matrículas. Já em 2006 ocorre uma diminuição de 15,95% no número dessas matrículas em relação ao ano anterior e o número de alunos matriculados em Educação Especial Total também sofreu redução de 158 para 141 entre 2005 e 2006.

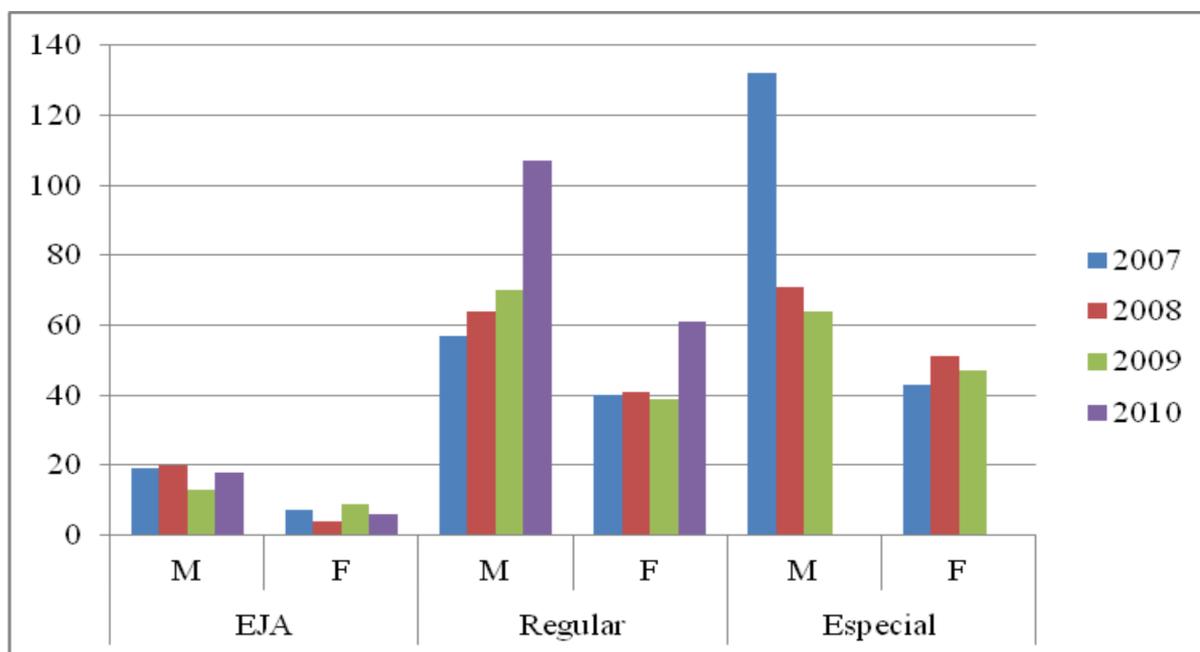
Entre 1999 e 2006, o número de matrículas na dependência privada pouco variou (contabilizaram-se 115 matrículas em 1999 e 127 matrículas em 2006). As matrículas na dependência estadual caíram para menos do que metade no mesmo período (de 32 para 14 matrículas), que se deve ao processo de municipalização das responsabilidades na área educacional e ao fechamento de classes especiais. Por esses motivos, a mudança mais significativa no período parece ser o registro da matrícula de alunos com deficiência no ensino regular nesse período nas dependências estadual e municipal.

3.3 Matrículas em educação especial no município de Corumbá (MS) (2007-2010)

O período 2007-2010 nos interessa principalmente por abranger o início da introdução do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na cidade de Corumbá (MS). Faz-se necessário analisar o que ocorre no período posterior ao ano de 2007, também por ser a partir de então que o município passa a desenvolver ações de capacitação docente (com outras edições de Seminários do programa “Educação Inclusiva: Direito à diversidade”, ensino da Língua Brasileira de Sinais, e ensino do Sistema Braille para professores e outros servidores públicos) e orientações às famílias de alunos com surdez e baixa visão e oficinas de produção em Braille e tipos ampliados (CORUMBÁ, 2007d).

O gráfico 16 nos apresenta o número de matrículas de alunos com deficiência na cidade nas modalidades Educação Especial, Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos conforme o sexo, entre os anos de 2007 e 2010.

Gráfico 16 - Número de matrículas de alunos com deficiência nas modalidades Educação Especial, Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos em Corumbá (MS), conforme o sexo (2007-2010)



Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2007-2010.

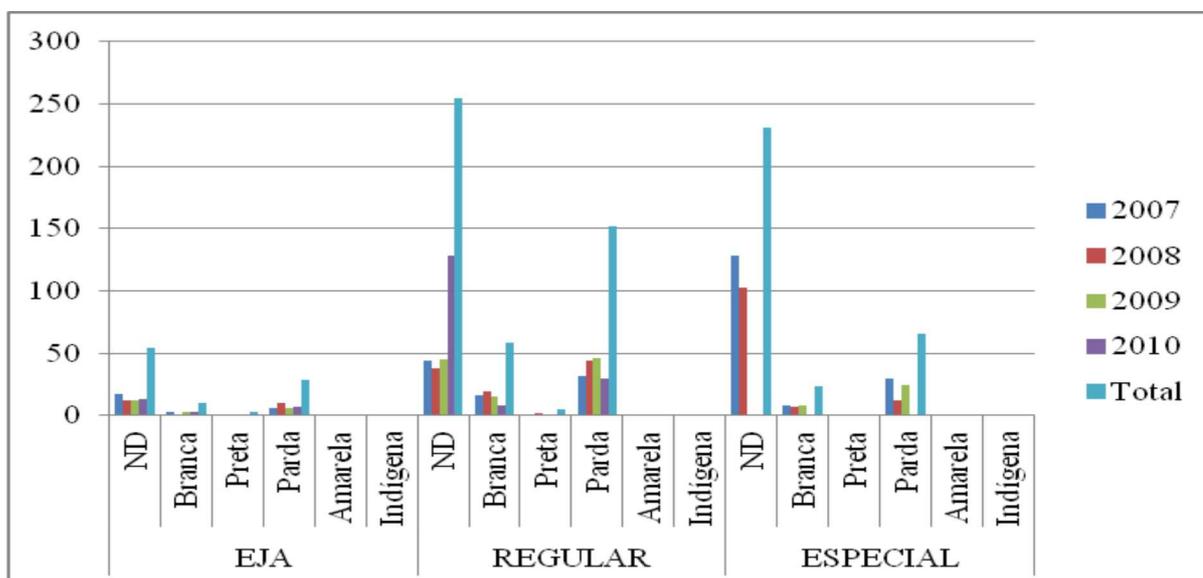
Legenda: M – Masculino; F – Feminino.

Os dados relativos a 2010 na modalidade especial não puderam ser rodados pelo SPSS.

O gráfico nos indica que os alunos com deficiência matriculados no município são predominantemente do sexo masculino, reproduzindo o mesmo que acontece em todos os estados brasileiros.

O gráfico 17 apresenta a classificação da “cor/raça” dos alunos com deficiência matriculados nas modalidades Educação Especial, Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Corumbá entre os anos de 2007 e 2010.

Gráfico 17 - Classificação da cor dos alunos com deficiência matriculados nas modalidades Educação Especial, Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Corumbá (MS) (2007-2010)



Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2007-2010.

Legenda: ND – Não declarada.

Os dados na modalidade Educação Especial, relativos ao ano de 2010 não puderam ser rodados pelo SPSS.

A cor “parda” é informada com maior frequência, seguido de “branca” e “negra”. De acordo com o IBGE, 62,6% da população do município é parda (IBGE 2010), assim, ao que tudo indica, os dados de matrículas são compatíveis às características da população em geral. Destaca-se o número de não declarações (ND) sobre a “raça”, que é a mais significativa, demonstrando a força da marca de deficiência, marca essa que impede inclusive que ele seja caracterizado/rotulado de outra forma, nesse caso em relação à cor.

Segundo o Plano Municipal de Educação (2007), o município contava já em 2006 com 130 matrículas em salas de recursos (70 em escolas estaduais e 60 em municipais) (CORUMBÁ, 2007a). Segundo informativos da Secretaria de Educação do município a primeira sala de recursos de tipo multifuncional foi implantada em julho de 2007 vinculada pedagogicamente à Gerência de Políticas Educacionais (Núcleo de Inclusão Social da Secretaria de Educação) na rede municipal de ensino, através do Edital n. 1/2007 (CORUMBÁ, 2007b), junto à disponibilização de transporte para que as crianças frequentassem o contraturno escolar.

O atendimento nessa sala foi instituído em dois dias na semana com duração de duas horas a cada dia. De acordo com a necessidade, o aluno seria atendido em três dias na semana. Os pais ou responsáveis deveriam ser reunidos quatro vezes ao ano, uma reunião por bimestre, e caso houvesse necessidade haveria reuniões extraordinárias. A participação dos

professores das salas de recursos multifuncionais no Conselho de Classe do ensino regular ocorreria “de acordo com as necessidades de cada aluno” e cada professor da sala de recursos visitaria as escolas comuns que os alunos frequentam no contraturno organizando seu próprio cronograma de visitas, “de acordo com o horário de cada aluno” (CORUMBÁ, 2007c, p. 133). O aluno deveria freqüentar a sala de recursos, após avaliação pedagógica e elaboração de parecer pelos profissionais do Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante-Juvenil, o CMADIJ. A avaliação deveria ser revista periodicamente, “de preferência a cada ano, objetivando avaliar a necessidade ou não da continuidade do referido atendimento” (CORUMBÁ, 2007e, p. 5).

Em meio a essa movimentação foi criado no ano de 2008, através de decreto do executivo municipal, o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMPED), órgão deliberativo com finalidade de “viabilizar a política de prevenção, atendimento e inclusão social da pessoa com deficiência” (CORUMBÁ, 2008, art. 1º), compostos por representantes do segmento governamental e não-governamental, em igual proporção, cujos objetivos eram

[...] articular-se aos órgãos governamentais e não-governamentais visando a consecução das prerrogativas conferidas pela Constituição e legislação infraconstitucional para a pessoa com deficiência; buscar a efetivação de políticas públicas na defesa da pessoa com deficiência; emitir parecer sobre planos, programas e projetos que tenham por finalidade o atendimento à pessoa com deficiência (CORUMBÁ, 2008, art. 2º).

Por todas essas ações, consideramos de grande importância saber o que ocorreu em relação às matrículas desse público nesse período.

A tabela 10 traz o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em Corumbá entre 2007 e 2011.

Tabela 10 - Matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Corumbá por modalidade e etapa de ensino (MS) (2007-2011)

Ano	Dependência	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais do EF	Anos Finais do EF	Ensino Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund. ¹	EJA Médio ¹	EJA Integ. Ed. Prof.	TOTAL
2007	Estadual	0	0	35	11	4	0	3	1	0	54
	Municipal	0	3	38	7	0	0	19	0	0	67
	Privada	0	9	134	0	0	0	0	0	0	143
	Total	0	12	207	18	4	0	22	1	0	264
2008	Estadual	0	0	30	18	5	0	5	6	*	64
	Municipal	1	5	39	10	0	0	13	0	*	68
	Privada	0	12	135	0	0	0	0	0	*	147
	Total	1	17	204	28	5	0	18	6	*	279
2009	Estadual	0	0	28	22	5	0	2	8	*	65
	Municipal	0	2	42	6	0	0	13	0	*	63
	Privada	0	12	133	0	0	0	0	0	*	145
	Total	0	14	203	28	5	0	15	8	*	273
2010	Estadual	0	0	40	16	8	0	3	5	*	72
	Municipal	1	6	74	15	0	0	17	0	*	113
	Privada	0	13	139	1	0	0	0	0	*	153
	Total	1	19	253	32	8	0	20	5	*	338
2011	Estadual	0	0	41	17	11	0	2	6	*	77
	Municipal	1	5	102	18	0	0	17	0	*	143
	Privada	1	8	154	1	0	0	0	0	*	164
	Total	2	13	297	36	11	0	19	6	*	384

Fonte: INEP/Censo Escolar 2007-2011.

Legenda: EF – Ensino Fundamental.

¹Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial.

Os resultados do Censo Escolar de 2011 foram publicados no Diário Oficial da União a 19 de dezembro de 2011.

* A partir de 2008, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental e EJA Médio passam a incluir os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

Apesar de todas as ações empreendidas pelo município acima descritas, a tabela 9 nos mostrou que no ano de 2006 havia 137 alunos incluídos no ensino regular e 141 matrículas na educação especial (classes especiais e instituições privadas de caráter filantrópico) totalizando 278 matrículas. A tabela 10 indica-nos que em 2007 não ocorreram mudanças significativas, pois o número de matrículas totais diminuiu para 264 (alunos incluídos no ensino regular ou matriculados em instituições privadas) neste ano.

Em quase todos os anos descritos na tabela 9, as dependências municipal e privada são as que respondem pelo maior número de matrículas. No ano de 2007 contabilizam-se o total de 264 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no município, entretanto não havia nenhuma matrícula em creche. Em 2011 são contabilizadas 384 matrículas de alunos com deficiência, em todas as dependências. Nesse ano, há apenas 2 alunos com deficiência matriculado em creche e a maior parte das matrículas se concentra nos anos iniciais do Ensino Fundamental (correspondendo a 77,34% do total das matrículas desses alunos).

Entre os anos de 2007 e 2011, a maior parte das matrículas se concentra nos anos iniciais sendo que a rede municipal respondia pelo maior número de alunos com deficiências matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a rede municipal é ainda a segunda dependência com o maior número de matrículas nos anos iniciais, atrás da dependência particular. Destaca-se o baixo número de matrículas na primeira fase de escolarização (creche e pré-escola), o que demonstra que esses alunos não estão tendo acesso à educação infantil (com nenhuma matrícula em creche e um pequeno número de matrículas na pré-escola), fato este não exclusivo do município em questão, já que reflete o panorama nacional desta etapa de ensino.

Em estudo recente, Bueno e Meletti (2011) constataram o número insignificante de matrículas do público-alvo da educação especial no Brasil na educação infantil verificando-se a alta concentração das matrículas na pré-escola entre os anos de 2007 e 2010, atingindo $\frac{3}{4}$ do total das matrículas na educação infantil e pequena incidência nas creches (em torno de 25%), o que demonstra que a grande maioria desse alunado só consegue inserção escolar após completar quatro anos de idade, perdendo assim excelente oportunidade para seu desenvolvimento e aprendizagem ou ainda que a classificação desse alunado esteja sendo restrita apenas ao âmbito da escola. As tendências de matrículas nas creches e pré-escolas, no período sofrem incremento em 2008 em relação ao ano base, e decréscimo nos dois anos seguintes, com números inferiores ao ano base. Os autores certificam que

[...] esses dados não são suficientes para discutirmos os motivos de tal redução, mas, mesmo assim, é possível destacar que, a despeito da ênfase dada pela literatura especializada da área sobre a importância de se atender às pessoas com deficiência desde a mais tenra idade, o que ocorreu foi a redução do número de alunos com deficiência na educação infantil. Se a ampliação do ensino fundamental para nove anos pode ter sido um elemento importante para a redução das matrículas na pré-escola, já que os alunos com

seis anos foram incorporados por ele, a queda mais acentuada, em 2009, das matrículas em creche não pode ser a ela atribuída (BUENO; MELETTI, 2011, p. 282).

Em Corumbá não se destaca apenas a baixa efetividade da educação infantil na educação especial, mas a baixa efetividade da disposição dessa etapa de ensino no município em relação à população geral na faixa etária correspondente. O Censo Demográfico de 2010 demonstrou que a havia 8.721 crianças com idade entre 0 a 4 anos enquanto que o Censo Escolar desse mesmo ano registrou 3.593 matrículas gerais na educação infantil o que significa que a cidade apresenta uma proporção de atendimento de 41,2% (IBGE, 2010; INEP, 2010).

No Ensino Médio as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais também não são significativas. Em 2007 havia apenas 4 matrículas de alunos com deficiência (todas na rede estadual) e em 2011 eram contabilizadas 19 matrículas. Nesse período há um baixo número de transição dos alunos dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, pois em 2007 havia 207 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental enquanto que em 2011 há apenas 36 matrículas nos anos finais.

A tabela 11 nos apresenta o número de matrículas nas modalidades de ensino segundo o tipo de necessidade educacional especial em Corumbá em 2007 e 2008 e a tabela 12 o número de matrículas segundo o tipo de necessidade educacional especial no município nos anos de 2009 e 2010.

Tabela 11 - Matrículas nas modalidades de ensino segundo o tipo de Necessidade Educacional Especial em Corumbá (MS) (2007-2008)

ANO	Modalidade	Possui NEE	Não possui NEE	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	DA	DF	DM	TID	DMu	Down	Sup.
2007	ER	97	29.382	5	9	2	28	9	33	4	2	5	0
	EE	167	0	3	3	2	8	14	66	23	14	34	0
	EJA	26	5262	2	1	3	5	1	12	2	0	0	0
	TOTAL	290	34.644	10	13	7	41	24	111	29	16	39	0
2008	ER	103	28.234	3	3	2	32	9	41	5	5	5	1
	EE	122	0	0	2	0	1	14	63	0	11	31	0
	EJA	24	5614	2	1	2	7	13	6	2	1	0	0
	TOTAL	249	33.848	5	6	4	40	36	110	7	17	36	1

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2007-2008.

Legenda: DA – Deficiência auditiva; DF – Deficiência Física; DM – Deficiência Mental; TID – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento; DMu – Deficiências Múltiplas; Down – Síndrome de Down; Sup. – Superdotação.

ER – Ensino Regular; EE – Educação Especial; EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 12 - Matrículas nas modalidades de ensino segundo o tipo de Necessidade Educacional Especial em Corumbá (MS) (2009-2010)

ANO	Modalidade	Possui NEE	Não possui NEE	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	DA	DF	DM	TDI	DMu	Autismo	Rett
2009	ER	107	27.988	2	5	3	35	14	43	3	3	0	1
	EE	111	0	0	0	0	1	12	87	0	11	0	0
	EJA	22	4906	4	0	1	9	3	5	0	10	0	0
	TOTAL	240	32.894	6	5	4	45	29	135	3	24	0	1
2010	ER	161	28.281	5	6	6	32	26	59	29	3	0	2
	EE	117	0	0	1	0	0	23	105	0	12	0	0
	EJA	24	3739	2	1	0	7	7	6	0	0	1	0
	TOTAL	302	32.020	7	8	6	39	56	170	29	15	1	2

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

Legenda: DA – Deficiência auditiva; DF – Deficiência Física; DM – Deficiência Mental; TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância; DMu – Deficiências Múltiplas; Down – Síndrome de Down; Sup. – Superdotação.

ER – Ensino Regular; EE – Educação Especial; EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Não há matrículas de alunos classificados com surdo-cegueira, síndrome de Asperger e superdotação em 2009 e 2010.

Há ainda diferenças significativas entre as variáveis de tipos de deficiências, se comparadas aos anos de 2007 e 2008. Vide as variáveis da tabela anterior.

A tabela 11 nos indica que as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular em 2007 e 2008 ainda não ultrapassavam as matrículas em educação especial. A proporção de matrículas de alunos com deficiência é muito pequena se comparada ao número total de matrículas, e a classificação dos alunos demonstra que há um grande número de alunos com o diagnóstico de deficiência mental nos dois anos. Em 2007 após a deficiência mental, segue-se o maior registro de deficiência auditiva, síndrome de Down, transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), deficiência física, deficiências múltiplas, baixa visão, cegueira, surdez e superdotação, respectivamente. Em 2008 após a deficiência mental segue a deficiência auditiva, deficiência física e síndrome de Down, deficiência múltipla, TID, baixa visão, cegueira, surdez e superdotação.

De acordo com a tabela 12 no ano de 2009 a rede municipal contava com 107 matrículas de alunos com deficiência no ensino regular e segundo a tabela 5, haviam 86 crianças matriculadas em Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais, o que corresponde a uma cobertura do programa de 80,37%. Em 2010 haviam 85 alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado (ver tabela 7), das 161 matrículas no ensino regular, demonstrando diminuição da cobertura do programa. A tabela 8 termina por indicar nova queda na cobertura do programa.

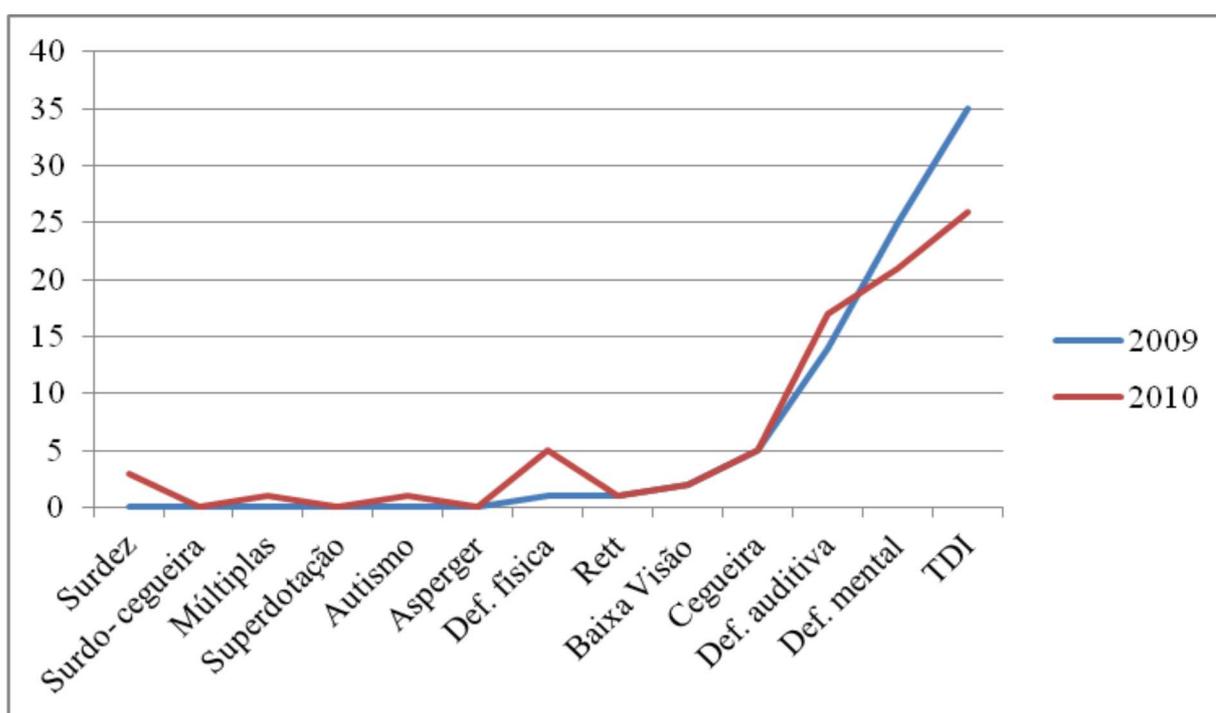
Em 2009 após a deficiência mental, segue-se o maior registro de deficiência auditiva, deficiência física, deficiências múltiplas, cegueira, baixa visão, surdez, transtorno

desintegrativo da infância (TDI), síndrome de Rett e autismo, respectivamente. Em 2010 após a deficiência mental segue a deficiência física, deficiência auditiva, TDI, deficiências múltiplas, baixa visão, cegueira, surdez, síndrome de Rett e autismo.

A tabela 12 traz o registro de matrículas de alunos com deficiência visual, entretanto o INEP afirma que das 16 salas de recursos multifuncionais instaladas, nenhuma é de Tipo II (com recursos para cegos).¹⁵ Esse descompasso indica que ou algumas dessas salas Tipo I já foram convertidas em Tipo II e essa informação não foi atualizada no sistema Educacenso, ou que os recursos destinados aos alunos diagnosticados com cegueira estão sendo adquiridos por outras fontes, e não através do programa.

A categorização por deficiências dos alunos que receberam Atendimento Educacional Especializado e o número de atendimentos em cada tipo de recurso nos anos de 2009 e 2010 podem ser vistos nos gráficos 18 e 19, consecutivamente.

Gráfico 18 - Número de matrículas em Atendimento Educacional Especializado em Corumbá segundo o tipo de deficiência (2009-2010)

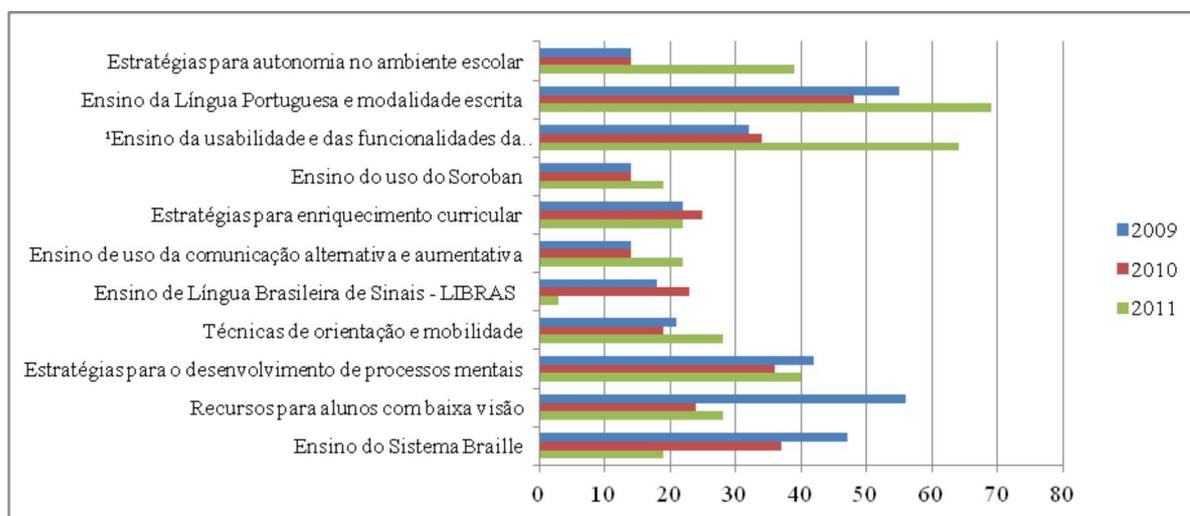


Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010.

Legenda: TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância.

¹⁵ Dados disponíveis em: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 dez. 2011.

Gráfico 19 - Número de atendimentos segundo o tipo de Atendimento Educacional Especializado em Corumbá (MS) (2009-2011)



¹Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível.

Um mesmo aluno pode receber mais de um tipo de atendimento especializado.

Fonte: Microdados do Censo Escolar/INEP 2009-2010; Data Escola (2011).

A tabela 12 indica que no ano de 2009 há 3 matrículas de alunos com “transtorno desintegrativo da infância” (TDI) no ensino regular, enquanto que o gráfico 18 nos mostra que são contabilizadas 35 matrículas de alunos com esse diagnóstico em Atendimento Educacional Especializado. Se a matrícula no AEE deve estar condicionada à matrícula no ensino regular, esses dados se contradizem. Esse desencontro de informações talvez possa indicar que o diagnóstico dos alunos com deficiência que vem recebendo Atendimento Educacional Especializado em Corumbá está sendo feito de forma assistemática e dual. A Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (art. 5º) prevê a possibilidade de o Atendimento Educacional Especializado ser oferecido em outra escola que não a que o aluno frequenta no ensino regular (além de poder ser disponibilizado em instituições privadas de caráter filantrópico), assim muitas crianças frequentam o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado em escolas distintas, e, portanto muito provavelmente neste caso as duas escolas não informam o mesmo diagnóstico no sistema Educacenso.

Enquanto que no ensino regular grande parte das matrículas é de alunos notificados com deficiência mental (ver tabelas 11 e 12), o gráfico 18 demonstra que o diagnóstico mais recorrente no Atendimento Educacional Especializado em Corumbá é o de “transtorno desintegrativo da infância”. Em Atendimento Educacional Especializado há alta concentração de matrículas de alunos com “transtorno desintegrativo da infância”, posteriormente de alunos com deficiência mental, seguido de deficiência auditiva, cegueira e baixa visão. Destaca-se

também o aumento de matrículas de alunos com deficiência física, autismo, deficiências múltiplas e surdez entre os dois anos.

Em relação ao tipo de atendimento oferecido nas salas de recursos multifuncionais, o gráfico 19 nos indica que no ano de 2009 foi predominante a utilização dos recursos para alunos com baixa visão (apesar de não haver o registro de nenhuma sala com recursos para cegos/baixa visão pelo INEP), e nos anos de 2010 e 2011 o ensino da Língua Portuguesa e modalidade escrita. Apesar de a tabela 12 indicar um número crescente de alunos com cegueira e baixa visão no ensino regular, o gráfico 19 demonstra que a oferta do “ensino do Sistema Braille” e a utilização de “recursos para alunos com baixa visão” diminuiu entre 2009 e 2010. Em relação à deficiência auditiva ocorre algo singular: diminui a matrícula desses alunos no ensino regular entre 2009 e 2010 (tabela 12), aumenta a matrícula em Atendimento Educacional Especializado entre os dois anos (gráfico 18) e aumenta a oferta de “ensino de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” nesse período (gráfico 19). O gráfico 19 ainda nos informa que a oferta de “ensino de LIBRAS” diminuiu em 2011, mas faltam-nos informações relativas às matrículas no ensino regular e em Atendimento Educacional Especializado para fazermos comparações em relação a este ano.

No período compreendido entre 2007 a 2010, o número de matrículas de alunos com deficiência nos anos iniciais cresceu 22,22% (tabelas 11 e 12). Apesar disso, o número de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio é comparavelmente menor que o número de alunos matriculados nos anos iniciais (tabela 10). Assim, ao menos com relação ao número de matrículas, a política de inclusão escolar tem impactado positivamente no crescimento do acesso desses alunos à educação, o que não se estende à efetivação da permanência desse alunado na escola, pois os dados que dispomos mostram que os números de matrículas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio ainda são ínfimos em relação ao número das matrículas iniciais, revelando o longo caminho a ser ainda percorrido pelas políticas de educação especial em Corumbá.

Em relação ao ensino regular, entre os anos de 2007 e 2010 as matrículas de alunos com deficiência aumentaram de 97 para 161, enquanto que na modalidade educação especial elas caíram de 167 para 117, o que, considerados os esforços empreendidos pelos governos estadual e municipal, ainda são números muito pequenos se comparados ao total de matrículas gerais no município (que giram em torno de pouco mais de 30 mil nesse quadriênio).

Mato Grosso do Sul também apresenta proporção de matrículas de alunos no ensino regular semelhantes, correspondendo em torno de 1% das matrículas gerais nesse período. No

município de Corumbá (MS) os dados apontam que no período compreendido entre 2003 a 2010 as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular saltaram de zero para 161. Posterior ao início da vigência do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007) até 2010 houve um aumento de 65,98% dessas mesmas matrículas, acompanhado de uma diminuição acentuada da cobertura do programa de 80,37% em 2009, 52,8% em 2010 e 39,48% em 2011, seguindo a tendência estadual no mesmo período.

Os dados relativos ao Atendimento Educacional Especializado no Brasil têm apontado que uma parcela significativa dos alunos com deficiência, incluídos no ensino regular ainda não está recebendo esse atendimento. Questionamos a falta de informações sobre o público em idade escolar não atendido, bem como a falta de referências que possam mostrar o quanto a política ainda deve caminhar para que mais crianças com deficiência tenham acesso à escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos documentos analisados, os termos “educação especial”, “atendimento especializado” e “atendimento educacional especializado” são utilizados ora com sentidos diferentes, ora como sinônimos. As diferentes nomenclaturas ao mesmo tempo em que foram constituindo o sentido do que deveria ser o atendimento destinado às pessoas com deficiência, também foram sendo transformadas conforme as necessidades postas pelo modo de organização social ao longo desses anos. Bakhtin (2005) justifica esse processo, explicando que a relação do homem com a linguagem não é mesmo linear, automática, pois ele a modifica enquanto agente de transformação e também é modificado por ela.¹

Em relação aos sentidos de atendimento especializado (seja caracterizado ou não como educacional) vimos que ele difere em cada documento, e que mesmo num mesmo documento às vezes aparecem significações distintas (como acontece na Portaria Interministerial nº 186/78, em que se coadunavam dois tipos de atendimentos especializados, o educacional e o reabilitacional). Na década de 1980, com os movimentos sociais envolvidos na luta pelos direitos das pessoas com deficiência e com a abertura democrática do país, o direito ao “atendimento educacional especializado” foi garantido na Constituição Federal (1988). Nos anos 1990, após a promulgação das declarações elaboradas pela UNESCO diversos países, dentre os quais o Brasil, passou a utilizar os princípios da inclusão escolar em suas leis educacionais voltando-se ao aspecto pedagógico/educacional e escolar.

De início supomos que não se faria menção a “atendimento educacional especializado” nos documentos mais antigos, e no decorrer da pesquisa tal prerrogativa não se confirmou. Já na década de 1970 se fala em atendimento especializado de natureza *educacional* (BRASIL, 1978). Além disso, vimos que o atendimento complementar em “salas providas de recursos” para alunos que frequentassem a classe comum ou a classe especial já fora previsto desde a década de 1970 pela Portaria Interministerial nº 186/78 (BRASIL, 1978, cap. IV, art.9º, § 1º), assim como na década de 1980 a alunos que frequentassem a classe comum, através da Portaria nº 69/86 (BRASIL, 1986, art. 7º). Considerar tais registros do discurso nos permite presumir que a proposta hoje feita para a educação especial não seja totalmente nova, mas fruto de um processo de construção histórica.

A legislação que diz respeito ao aluno com deficiência sofreu inúmeras mudanças desde a década de 1960. Desde então a educação especial vem sendo caracterizada como

¹ “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas se refrata” (BAKHTIN, 2005, p. 46).

atendimento especializado. Mas se antes a educação especial deveria despertar as potencialidades do educando com deficiência buscando-se estabelecer sua independência e qualificação para o trabalho a fim de que participasse da vida social “de acordo com suas capacidades”, no contexto inclusivo soma-se a tentativa discursiva que celebra o convívio da diferença.

Se na década de 1970 eram dispostos dois *tipos* de alunos (os que seriam educados e os que seriam reabilitados), nos documentos atuais a ênfase é colocada no atendimento *educacional* especializado a todos os alunos público-alvo da educação especial. Nas décadas de 1970 e 1980 tínhamos a identificação da educação especial com atendimento diferenciado, especializado, e hoje essa identificação continua, porém com tendência a uma total redução do *continuum* de serviços especializados para as salas de recursos apenas, pois a política vem propondo a implantação destas prioritariamente. O atendimento educacional especializado hoje (enquanto AEE) significa as múltiplas e diferentes formas de oferta de educação escolar qualificada para um alunado extremamente heterogêneo, mas fica no âmbito apenas de complemento técnico do ensino regular. Mais do que uma transmutação do conceito de educação especial e de atendimento especializado, trata-se de sua completa redução.

Como já apontamos em outra ocasião (KASSAR; REBELO, 2011), preocupa o silêncio sobre a escolarização de alunos com patologias mais graves, por não haverem especificações sobre sua provisão, nem meios para permitir seu acesso. A Resolução nº 4 de 2009, no Art. 6º, esclarece: “Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar”. Esse item indica a possibilidade de atendimento a crianças gravemente comprometidas, pelo fato de considerar o ambiente hospitalar e domiciliar, no entanto não esclarece a diferenciação entre Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial e como a Educação Especial será ofertada pelo sistema de ensino. Esse silêncio permanece no Decreto nº 7.611/2011, pois não encontramos nenhuma referência à disponibilização do Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar nesse documento.

As políticas educacionais caminham junto às transformações sociais, mas esse não é um processo linear. Ora, elas são resultado das transformações sociais mais amplas, ora elas impulsionam tais transformações. Assim, ao contrário do que entendem alguns autores (MANTOAN; FÁVERO, 2003; MANTOAN, 2003b; MANTOAN, 2004), acreditamos que a LDBEN/96 não desconsidera que todas as crianças devem aprender juntas, ou seja, não há a

negação do direito a educação às pessoas com deficiência, mas sim a manutenção histórica do financiamento às redes privado-assistenciais em seu atendimento, assim como faz o governo atual mantendo-as por meio de diversos convênios, agora através também dos recursos via FUNDEB. Não há como negar o retrocesso que a garantia de financiamento público a instituições privadas representa para a educação especial, assim como não há como “apagar” a história, como se esses interesses não mais existissem.

Como a LDBEN/96 não respaldava o que membros das duas últimas gestões do Governo Federal (2003-2006; 2007-2010) pretendia, tentou-se por meio de leis complementares mudar o lócus preferencial para a disponibilização da educação especializada. A possibilidade de substituição da educação regular/comum pela educação especializada (prevista na LDBEN/96, no Parecer CNE/CEB nº 17 e na Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, em alguns casos) acabou sendo atenuada pela ideia de complementação/suplementação da educação especial ao ensino comum (através da Política Nacional de 2008 e outros documentos elaborados pela SEESP nesse período). Por outro lado, acontecimentos recentes demonstram a mobilização que as instituições especializadas vêm empreendendo para intervir na política de complementação da educação especial, o que comprova que elas ainda exercem um alto poder de influência sobre as políticas educacionais.

Se por um lado o Atendimento Educacional Especializado (previsto pelos textos normativos nos últimos anos) é apresentado como conquista das pessoas com deficiência, uma vez que se está equipando as escolas regulares para recebê-las, por outro, levada as últimas conseqüências (ao deixar esses alunos apenas a cargo desse atendimento) pode fazer com que uma grande parcela dessa população não tenha suas especificidades atendidas por completo, pois pode haver o entendimento de que bastam os serviços disponibilizados nessas salas para que elas tenham pleno desenvolvimento.

Os resultados alcançados por esta pesquisa apontam que as iniciativas propostas em lei vêm provocando crescimento, ainda que pequeno, no número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Mudanças que são marcadas tanto pela democratização do acesso e direcionamento de recursos para o ensino público, quanto pela coexistência entre os interesses dos setores públicos e os interesses das instituições privadas de caráter assistencial, quando se prevê também o financiamento do Atendimento Educacional Especializado em suas unidades.

No momento atual percebemos uma equivocidade de interpretações sobre o Decreto nº 7.611/2011, uma vez que o a possibilidade de as instituições privado-assistenciais obterem

financiamento junto ao FUNDEB está prevista desde 2007 pelo Decreto nº 6.253/2007, que regulamentou este fundo. O Decreto 6.571/2008 ratificou o que fora estabelecido em 2007, prevendo o financiamento do Atendimento Educacional Especializado às escolas regulares e às instituições privado-assistenciais. O Decreto nº 6.571/2008 afirmava que o Decreto nº 6.253/2007 que regulamenta o FUNDEB passaria a vigorar acrescido do seguinte artigo: “Art. 9º-A: [...] Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14” (BRASIL, 2008b). Mas esse decreto de 2008 não mencionava quem eram essas instituições, nem que o Decreto nº 6.253/2007 fora alterado pelo Decreto nº 6.278/2007 por pressão das instituições especializadas, para que elas também recebessem recursos desse fundo. Entendemos com isso, que houve a tentativa de apagar a memória discursiva, de silenciar a memória em relação a esse embate e potencializar o poder dessas instituições, já que sua intervenção seria “própria de um Estado de direito”.

Entretanto, o Decreto nº 7.611/2011 difere do decreto de 2008 no sentido de explicitar que esses recursos também devem ser dirigidos às instituições privado-assistenciais citando em seu texto o artigo 14 do Decreto 6.253/2007, artigo que no Decreto 6.571/2008 havia sido colocado de modo implícito. Talvez isso explique as diferenças de interpretações sobre essa questão e a respectiva repercussão gerada pelo decreto de 2011. Essa luta no âmbito do discurso demonstra sua falsa transparência, pois existem significações além das palavras, as quais o silêncio também denuncia. A tensão entre o público e o privado na regulamentação dos recursos destinados à educação prova que o discurso é história viva, pois nele também vemos se concretizar embates que se dão no âmbito social.

Esse embate também vem se materializando nos dados do Censo da Educação Básica, pois vimos que as instituições privado-assistenciais também vêm sendo beneficiadas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que fora criado para prover os meios para que as escolas regulares recebessem aos alunos com deficiência, o que faz com que hoje o programa se encontre fora de seus propósitos iniciais. Embora nos últimos anos tenha havido uma expansão das matrículas de alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, o Atendimento Educacional Especializado não tem sido disponibilizado para a maioria dessas crianças, em que persistindo poderá não promover a ampliação das matrículas nas escolas comuns.

Apesar dessas limitações, não sem lutas em contrário, essa política vem constituindo a possibilidade de construção de outro cenário para a educação especial, no qual as escolas

regulares possam receber as pessoas com deficiência contando com algum suporte, já que ao menos teoricamente estariam sendo preparadas para isso. Em que pese as contradições inerentes, as políticas de inclusão escolar podem contribuir dialeticamente para a ampliação das possibilidades de acesso e permanência de crianças até pouco tempo marginalizadas pela escola, que junto a mudanças estruturais mais profundas que devem ser as determinações últimas, nos faz vislumbrar outro capítulo da história.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. A avaliação da aprendizagem de alunos que apresentam deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado. In: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), VI Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2010.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

APAE. **APAE educadora – a escola que buscamos**: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília: Federação Nacional das APAES, 2001.

ARNS, Flávio. Boletim Informativo do Senador Flávio Arns. **Nosso mandato**: informativo. Ano II, nº 3, jul./2004.

_____. Comissão de Educação. Relatório setorial: Educação Especial. **Idéias e propostas para a educação brasileira e o plano de desenvolvimento da educação (PDE)**. Brasília, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023**: Informação e documentação - referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 14724**: Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, Eduardo. **Ofício Circular Federação Nacional das APAEs nº 021/2011**, de 6 de dezembro de 2011. Brasília, 2011.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: _____; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, pp. 19-28.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer nº 4**, de 29 de janeiro de 2002. Brasília, 2002.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer nº 13**, de 03 de junho de 2009. Brasília, 2009a.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer nº 17**, de 03 de julho de 2001. Brasília, 2001c.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 2, 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 nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009b.

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

_____. **Lei nº 8.069/90**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

_____. MEC. **Decreto nº 6.278/2007**, de 29 de novembro de 2007. Altera o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2007c.

_____. MEC. **Decreto nº 6.253/2007**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007b.

_____. MEC. CENESP. **Portaria nº 69**, de 28 de agosto de 1986. Brasília, 1986.

_____. MEC. CENESP. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. **Educação Especial: Cadastro Geral dos Estabelecimentos do Ensino Especial**. 2º Volume. Brasília, 1975b.

_____. MEC. CENESP. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. **Educação Especial: Dados Estatísticos – 1974**. 1º Volume. Brasília, 1975a.

_____. MEC. INEP. DEED. **Resultado do Censo da Educação Básica**. Brasília, 2009d.

BRASIL. MEC. INEP. DEED. **Microdados do Censo Escolar**: Manual do Usuário. Brasília, 2010d.

_____. MEC. INEP. **LDBEN nº 4.024/61**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____. MEC. INEP. **Lei nº 5.692/71**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. MEC. INEP. **LDBEN nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial nº 186**, de 10 de março de 1978. Brasília, 1978.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 62/2011**, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, 2011c.

_____. MEC. SECADI. **Programa Escola Acessível**: manual do programa Escola Acessível. Brasília, 2011a.

_____. MEC. SEESP. **BPC na Escola**: documento orientador. Brasília, 2009c.

_____. MEC. SEESP. **Edital nº 1**, de 26 de abril de 2007. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007a.

_____. MEC. SEESP. **Educação Inclusiva**. Fundamentação filosófica. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC: SEESP, 2004.

_____. MEC. SEESP. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010c.

_____. MEC. SEESP. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 9/2010**, de 09 de abril de 2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010a.

_____. MEC. SEESP. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11/2010**, de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010b.

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

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

_____. MEC. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007d.

BRASIL. MEC. SEESP. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

_____. MEC. UNESCO. **Plano Decenal de Educação para Todos**. 120 p. Brasília: MEC, 1993.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007, que 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. Brasília, 2007e.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008, que 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. Brasília, 2008b.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011b.

_____. Presidência da República. Governo de Fernando Henrique Cardoso. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____. Presidência da República. Governo de Fernando Henrique Cardoso. **Uma estratégia de desenvolvimento social**. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: a integração/segregação do aluno diferente. 1991. 214 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, SP, 1991.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, nº 5, pp.7-25, set., 1999.

_____. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 11, pp. 278-287, nº 3, set./dez., 2011.

_____. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Políticas de escolarização de alunos com deficiência**: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, UFSCar, 2010.

CAIADO, Katia Regina Moreno. LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n° 2, p. 303-315, mai./ago., 2009.

CARVALHO, Marília Pinto. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, n° 2, p. 554-574, 2001.

CHIESA, Marilei. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental**. 2009. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, UFRG, Rio Grande, RS, 2009.

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. In: COMTE, Auguste. **Textos Selecionados**. 2 ed. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (*Os Pensadores*).

CORUMBÁ. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Executiva de Educação. **Lei nº 2.060**, que cria o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMPED), e dá outras providências. 2008.

_____. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Executiva de Educação. **Minuta da Política de Educação Especial**, 2007b.

_____. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Executiva de Educação. **Plano de ação pedagógico: salas de recursos multifuncionais**. Corumbá, 2007e.

_____. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Executiva de Educação. **Plano de Trabalho**. Corumbá, 2007c.

_____. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Executiva de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Corumbá, 2007a.

_____. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Reestruturação do Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil na Rede Municipal de Ensino de Corumbá**. Corumbá, 2006.

_____. Prefeitura Municipal de Corumbá (MS). Secretaria Executiva de Educação. **Resolução nº 5**, de 27 de março de 2007. Corumbá, 2007d.

CORRÊA, Nesdaete Mesquita. **A educação especial e o Plano de Ações Articuladas (PAR): em foco o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Fortaleza - CE: Biblioteca ANPAE, 2011. v. único. p. 1-15.

_____; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Municipalização em tempos de reforma do Estado: a educação especial em foco. In: **IV Simpósio Internacional - O Estado e as**

políticas educacionais no tempo presente, 2008, Uberlândia, MG. O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia, MG: Digiteca, 2008, v. 1, p. 1-17.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, nº 8, pp. 72-85, mai./jun./jul./ago.,1998.

DA SILVA, Rosemary Guilardi. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil**: uma aproximação possível. 2008. 195 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, UNB, Brasília, DF, 2008.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual**: considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010. 158 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, 2010.

DI GIOVANNI, Geraldo. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de Pesquisa nº 82**. Núcleo de Estudos e Políticas (NEPP). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2009. Disponível em: <www.nepp.unicamp.br/>. Acesso em: 20 set. 2011.

DRAIBE, Sônia Miriam. Brasil 1980-2000: proteção e insegurança sociais em tempos difíceis. **Caderno de Pesquisa nº 65**. Núcleo de Estudos e Políticas (NEPP). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2005. Disponível em: <www.nepp.unicamp.br/>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. América Latina na encruzilhada: estaria emergindo um novo Estado desenvolvimentista de bem-estar? Observações sobre a proteção social e a integração regional. **Caderno de Pesquisa nº 78**. Núcleo de Estudos e Políticas (NEPP). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006. Disponível em: <www.nepp.unicamp.br/>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. América Latina: o sistema de proteção social na década da crise e das reformas. **Caderno de Pesquisa nº 30**. Núcleo de Estudos e Políticas (NEPP). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1993. Disponível em: <www.nepp.unicamp.br/>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. O sistema brasileiro de proteção social: o legado desenvolvimentista e a agenda recente de reformas. **Caderno de Pesquisa nº 32**. Núcleo de Estudos e Políticas (NEPP). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1998. Disponível em: <www.nepp.unicamp.br/>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. O *Welfare State* no Brasil: características e perspectivas. **Caderno de Pesquisa nº 8**. Núcleo de Estudos e Políticas (NEPP). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1995. Disponível em: <www.nepp.unicamp.br/>. Acesso em: 20 set. 2011.

ENGELS, Friedrich. Humanização do Macaco pelo Trabalho. In: _____. **A dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 10 ed. São Paulo: Global, 1989. 79 p. (Coleção bases; 13).

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1989. 151 p. (Coleção do pensamento político).

FERNANDES, Luis. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, Júlio Romero. Notas sobre a Evolução sobre os serviços de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n° 1, pp. 101-106, 1992.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. Movimento de professores e transição democrática em Mato Grosso do Sul (1979-1985). **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n° 33, pp. 64-77, mar., 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: _____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984, pp. 35-68.

_____. Os projetos societários do Brasil em disputa e as relações de inclusão e exclusão da escola pública. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia (Orgs.). **Apoio pedagógico na busca da inclusão**: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental. Campo Grande: Ed. UFMS, 2008, pp. 33-52.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, Edelir Salomão. **Trajetória escolar de ex-alunos de classes especiais para deficientes mentais**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Araraquara, SP, 2006. pp. 1-14.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política gerencial da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. In: **XXIV SIMPÓSIO 2009 – ANPAE**, 2009, Vitória. ISSN: 1677-3802.

GARCIA. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Morena. JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

_____. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, 2004.

GENTILI, Pablo; FERNANDES, Luis. et al. A trama do neoliberalismo: Mercado, crise e exclusão social. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, PR, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares; JANNUZZI, Paulo de Martino. IDH, Indicadores sintéticos e suas aplicações em Políticas Públicas: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (ANPUR)**, Salvador, v. 7, n° 1, pp. 73-90, 2005.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos. (Col. Os Pensadores, v. XLVIII)**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. pp. 117-161.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. 2010

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

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n° 3, pp. 9-25, mai., 2004.

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. pp. 183-224.

JANNUZZI, Paulo de Martino. As novas e velhas demandas por informação estatística. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n° 4, pp. 105-112, 1998.

_____. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **RAP. Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, nº 1, pp. 51-72, 2002.

JANNUZZI, Paulo de Martino; SILVA, Maria Rosângela F. Machado; SOUSA, Mariana Almeida de Faria; RESENDE, Leonardo Milhomem. **Estruturação de sistemas de monitoramento e especificação de pesquisas de avaliação**: os problemas dos programas públicos são. In: ENAP. (Org.). **Cadernos Reflexões para a Ibero-américa: Avaliação de Programas Sociais**. 1 ed. Brasília: ENAP, 2009, v. 1, pp. 101-138.

_____. Indicadores para Diagnóstico, Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público (Brasília)**, Brasília, v. 56, nº 2, pp. 137-159, 2005.

_____. **Indicadores Sociais no Brasil**: Conceitos, Fontes de Dados e Aplicações. 4. ed. Campinas: Alínea, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A deficiência mental na voz das professoras**. 1993. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, MS, 1993.

_____. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES (UNICAMP)**, Campinas, SP, v. 46, p. 16-28, 1998.

_____. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais**: a institucionalização de pessoas com deficiência. 1999. 123 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

_____. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais no estado de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester (Org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. **Intermeio (UFMS)**, Campo Grande, v. 3, nº 6 -1997, pp. 4-11, 2000.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. **O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial**. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida, ES. Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: FCAA, 2011. v. 1. p. 1-17.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; GARCIA, Edelir Salomão. Direito à diversidade: estudo de caso de um município-pólo. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, p. 107-122.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n° 112, pp. 919-938, jul./set., 2010. ISSN: 0101-7330.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; FÁVERO, Eugênia. **Deficientes, um tema na pauta da procuradoria**. Entrevista concedida a Maria Cristina Siqueira. Entrevista publicada em 01 de abril de 2003. Folha Dirigida, 2003a.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003b. v. 1. 95 p.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ (Brasília)**, Brasília, n° 26, pp. 36-44, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; LEPED-UNICAMP. **Carta aberta do Lepad/Unicamp pela adequação do Dec. 7611/11 à Constituição Federal**, de 27 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/2011/11/27/carta-aberta-do-lepedunicamp-pela-adequacao-do-dec-761111-a-cf/>>. Acesso em: 2 jan. 2012. Campinas, 2011.

MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n° 124, p. 171-199, jan./abr., 2005.

MARQUES, Luciana Pacheco. et al. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n° 2, pp. 251-272, mai./ago., 2008.

MARQUEZINE, Maria Cristina; TRAMONTINA, Viviane Maroneis. A produção científica de alunos egressos do curso de especialização da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n° 1, pp. 101-122, jan./abr., 2006.

MARX, Karl. A Jornada de Trabalho. In: _____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, pp. 260-345.

_____. Pós-fácio da Segunda Edição. In: _____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. Série Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996. Disponível em: <pravida.org/livro/o_capital_1_1.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2010, pp. 133-141.

_____. Prefácio à crítica da economia política. In: *Zur Kritik der Politischen Oekonomie von Karl Marx. Erstes Heft, Berlin*, 1859. Tradução José Barata-Moura. Edições Progresso Lisboa: Moscovo, 1982.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo da Valorização. In: _____. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983, pp. 149-163.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986. 138 p.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: Histórias e Políticas Públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 11, pp. 387-559, n° 33, set./dez., 2006.

_____. Políticas públicas: articulação com a produção científica em educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n° 1, pp. 65-78, 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n° 3, pp. 417-430, 2009.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PLETSH, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas – e currículo – um *espaçotempo* de inclusão? **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 11, p. 255-265, n° 3, set./dez., 2011.

MELETTI, Silvia Meletti Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**: Educação no Brasil: o balanço de uma década. ANPED, 2010. v. 1 pp. 1-17.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na rede municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial - Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida – Serra/ES: UFES, UFRGS e UFSCar, 2011.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A organização curricular na articulação entre o serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Diálogos com a diversidade**: Desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 211-231.

_____. Políticas municipais de educação inclusiva: um estudo de municípios catarinenses. In: ANPED Sul 2008. VII Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2008, Itajaí, SC. **Anais...** Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/mariahelenarosalba.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO Silvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n° 3, pp. 485-498, set./dez., 2009.

MOTTI, Ângelo; SILVA, Edson. **ECA: uma década de direitos**. Campo Grande: UFMS, 2001.

MPF. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). 2. ed. rev. e atualizada. Brasília, 2004.

NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. A educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS: um esboço de política pública em tempos de inclusão escolar . In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR, 2009, Campinas - SP. **Anais...** Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2009. v. único. p. 1-19.

OLIVEIRA, Francisco de. **A Economia da Dependência Imperfeita**. 5 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

_____. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão.... **Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, v. 1, n° 1, p. 4-13, jul./dez., 1999.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de discurso**. 6 ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Ranking do IDH dos Estados em 2005**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3039&lay=pde>. Acesso em: 29 maio 2011.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; GOLGHER, André Braz. Indicadores educacionais confeccionados a partir de bases de dados do IBGE. In: RIOS-NETO, Eduardo Luís Gonçalves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas (Org.). **Introdução a Demografia da Educação**. Campinas: ABEP, 2004, v. único, pp. 89-128.

RIGOTTI, José Irineu Rangel; CERQUEIRA, César Augusto. As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO, Eduardo Luís Gonçalves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas (Org.). **Introdução à demografia da educação**. Campinas: ABEP, 2004, v. 1, pp. 73-88.

RIGOTTI, José Irineu Rangel. Variáveis de educação dos censos demográficos brasileiros de 1960 a 2000. In: Eduardo Luís Gonçalves Rios-Neto; Juliana de Lucena Ruas Riani. (Org.). **Introdução à demografia da educação**. Campinas: ABEP, 2004, v. 1, p. 129-142.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia. A avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, 2001.

ROSSI, Wagner Gonçalves. O papel do pedagogo na sociedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 1, n° 2, pp. 28-38, 1981.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SANFELICE, José Luis. O movimento civil-militar de 1964 e os intelectuais. **Educação e Sociedade**, v. 28, n° 76, pp. 357-378, set./dez., 2008.

SASS, Odair. Estatística e estatísticas escolares no Brasil: a emergência dos serviços públicos de Estatística, sob a óptica de Rui Barbosa. In: I Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, PUC/SP, 2010. pp. 1-11.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4. ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1987.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1231-1255, n° 100 - Especial, out., 2007.

_____. **Política e educação do Brasil: O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2008a.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 380-412, n° 44, mai./ago., 2010.

SCHAFF, Adam. **O marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SCHRADER, Achim. **Métodos de Pesquisa Social Empírica e Indicadores Sociais**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n° 2, pp.427-446, jul./dez., 2005.

SILVA, Cármem Duarte. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n° 107, pp. 207-225, jul., 1999.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Espaços, Tempos e Professores das salas de recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006**, Caxambú-MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ParkGraf Editora Ltda, 2006a. p. 1-15.

_____. Os serviços de Educação Especial: estudo comparado das salas de recursos (Brasil) e das salas de apoio (Portugal). In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006**, Uberlândia - MG. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia - MG: Editora da UFU, 2006b. pp. 6495-6506.

STROMQUIST, Nelly. Política pública de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. **Revista Brasileira de Educação**, n° 1, pp. 27-49, jan./fev./mar./abr., 1996.

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

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

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n° 121, pp. 77-104, jan./abr., 2004.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009. pp. 336-346.