MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU

POLÍTICA E GESTÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE PARANAÍBA/MS:

UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS E NÃO DISCURSIVAS

DOURADOS

2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU

POLÍTICA E GESTÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE PARANAÍBA/MS:

UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS E NÃO DISCURSIVAS

Relatório apresentado como requisito ao exame de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa "Políticas e Gestão da Educação" do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Orientadora: Profª. Drª. Marilda Moraes Garcia Bruno.

DOURADOS

2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

371.9 Nozu, Washington Cesar Shoiti.
N961p Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS : uma análise das práticas discursivas e não discursivas / Washington Cesar Shoiti Nozu. – Dourados, MS : UFGD, 2013.
241 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Educação Especial - Paranaíba 2. Inclusão escolar. I. Título.

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU

POLÍTICA E GESTÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE PARANAÍBA/MS:

UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS E NÃO DISCURSIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: História, Política e Gestão da Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Marilda Moraes Garcia Bruno – orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

_____
Profª. Drª. Alexandra Ayach Anache
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

_____
Profª. Drª. Elisângela Alves da Silva Scaff
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados/MS, 25 de abril de 2013.

DEDICATÓRIA

Para aqueles que estavam ao meu lado nos dias ensolarados e nos dias nublados desta breve estação acadêmica denominada Mestrado. Para aqueles cuja alegria, vivacidade e simplicidade coloriram com a aurora as sombras gélidas do academicismo. Para aqueles cujos ombros e ouvidos suportaram os meus pesares e inseguranças. Para aqueles cujos atos de amizade, afeto e companheirismo transformaram esta caminhada científica numa inesquecível experiência de vida. Para aqueles que estarão para sempre em minha memória e no lado esquerdo do meu peito.
Para Fran, Mila e Ralf.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Marilda Moraes Garcia Bruno, por compartilhar de todo seu conhecimento, experiência e trajetória no campo da educação especial, sempre pautados no compromisso ético e crítico de defesa de uma educação plena aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por me apresentar o pensamento provocador de Michel Foucault, e, com ele, problematizar minhas pretensas e ingênuas verdades em torno da educação especial. Por me dar segurança, esteio e acolhida nos momentos de insegurança e instabilidade produzidos pelos desafios que emergiram durante a realização desta pesquisa. Pelas valorosas orientações que ultrapassaram os limites acadêmicos e incidiram na minha formação enquanto ser humano. Por me ensinar, durante as frutíferas aulas-orientações que "inclusão significa responsabilidade social compartilhada!".

À Profª. Drª. Alexandra Ayach Anache, pesquisadora referência na área de educação especial, pela leitura criteriosa e atenta, pelas intervenções precisas e críticas dadas para a lapidação deste trabalho. Pela cordialidade e pela presteza de disponibilizar materiais de uso pessoal para a ampliação das análises feitas por este estudo.

À Profª. Drª. Elisângela Alves da Silva Scaff, coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, pelas aulas esclarecedoras sobre políticas e gestão da educação, pelas interlocuções estabelecidas durante todo o processo de elaboração desta pesquisa, pela escuta paciente e tolerante quando das minhas "inquietações foucaultianas", pela amizade singela e preciosa construída para além dos muros acadêmicos.

Ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, educador e pesquisador por excelência, pelas contribuições inefáveis que deu à minha formação acadêmica e humana. Pelas palavras transparentes e sinceras disseminadas durante as aulas da disciplina Estado e Políticas Públicas, todas elas permeadas de profundo conhecimento e envoltas de uma generosidade típica de um humanista.

À Profª. Drª. Dirce Nei Teixeira de Freitas, modelo de competência profissional, pelos valiosos diálogos desenvolvidos na trajetória de construção deste estudo, pelo olhar minucioso e preciso voltado à observância das exigências básicas das produções acadêmicas.

Ao Prof. Dr. Reinaldo dos Santos, pela postura exigente e qualificada, pela ironia sutil, pela rigidez exteriorizada e a inteligência ácida, fundamentais para provocar, questionar e desestabilizar as minhas certezas durante as aulas de Educação e Paradigmas do Conhecimento.

À gestora da educação especial de Paranaíba/MS e às professoras do atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais da rede pública de ensino de Paranaíba/MS, atuantes no ano de 2012, pelo trabalho desempenhado junto aos alunos público-alvo da educação especial e por acreditarem que uma outra escola e uma outra educação é possível a estes sujeitos. Pela paciência, disposição e colaboração no processo de investigação-formação que subsidiou esta pesquisa.

Às professoras Esp. Maria Lúcia Magri Zuin e Me. Shizuko Miguita pela revisão ortográfica e gramatical deste estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, por oportunizar, com seriedade, profundidade e compromisso, a materialização de um sonho.

Ao Observatório Nacional de Educação Especial e ao Observatório Estadual de Educação Especial, coordenados, respectivamente, pela Profª. Drª. Enicéia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos e pela Profª. Drª. Alexandra Ayach Anache da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE) da Universidade Federal da Grande Dourados.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em especial, à Profª. Drª Doracina Aparecida de Castro Araujo, ao Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo e à Profª. Drª. Maria Sílvia Rosa Santana, que vêm contribuindo dialógica e criticamente com a minha trajetória acadêmica, desde quando ingressei como estudante no Curso de Pedagogia.

Ao Laboratório de Políticas, Avaliação e Gestão Educacional (LAPAGE) da Universidade Federal da Grande Dourados, em especial, à técnica Me. Kellcia Rezende de Souza, pela prontidão nos serviços prestados e pelo companheirismo.

Aos colegas do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Turma 2011, em especial àqueles que estiveram presentes fisicamente e afetivamente no cotidiano desta trajetória: Calixto Júnior de Souza, Deyvid Tenner de Souza Rizzo, Emiliana Cristina Rodrigues Nunes, Francielle Priscyla Pott, Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento, Josiane Alves Poloni, Juliana Maria da Silva Lima, Luiz Carlos Tramujas de Azevedo, Maria do Carmo de Encarnação Costa de Sousa e Ralf Hermes Siebiger.

Àqueles que multiplicaram as alegrias e dividiram as tristezas com palavras amigas e gestos confortantes. Àqueles que potencializaram com afeto as ações do quarteto Fran-Japa-Mila-Ralf durante o ano de 2011 em Dourados/MS: Elisângela Alves da Silva Scaff, José Scaff Filho e Sofia Scaff.

À família Pott, em especial à Emilia Fátima Pott, pela acolhida fraterna e calorosa durante minha breve estadia em Dourados/MS.

Aos irmãos por afinidade que escolhi ainda quando criança: Luiz Roberto de Assis Júnior e Tiago Luiz Aguiar de Souza. Pela confiança, pela alegria, pelo respeito, pelo companheirismo, pelo afeto, pela amizade desinteressada que me sustenta a alma. Nas palavras de Mário Quintana: “a amizade é um amor que nunca morre!”.

Aos meus pais, Sônia Aparecida Mancini Nozu e Hiroshi Nozu, cujo amor, apoio e dedicação incondicionais me deram sustentação e força para a realização desta quimera.

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht (1898-1956), teatrólogo e poeta alemão

RESUMO

Nos últimos anos, as ações governamentais para difusão e apoio financeiro das salas de recursos multifuncionais como espaço privilegiado para a oferta do atendimento educacional especializado têm se destacado no contexto das políticas públicas brasileiras de educação especial com orientação inclusiva. Diante deste cenário, considera-se relevante o desenvolvimento de estudos locais para compreender a dimensão dos processos micropolíticos em sua realidade concreta: o contexto da prática. Nessa perspectiva, o presente estudo teve o objetivo de descrever e analisar as práticas discursivas e não discursivas do atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais da rede pública de ensino do município de Paranaíba/MS. Para tanto, as ferramentas teórico-metodológicas da arqueogenealogia elaboradas pelo filósofo francês Michel Foucault foram articuladas ao método do ciclo de políticas públicas proposto por Ball e Bowe. Desse desafio, os objetivos específicos foram estabelecidos e materializaram-se nos capítulos dessa dissertação de modo a: elucidar o contexto de influência que possibilitou a configuração do discurso da inclusão na educação especial; apreciar o contexto de produção do texto por meio da discussão de dispositivos políticos e normativos sobre o atendimento educacional especializado; descrever e analisar e o contexto político da prática, o dito e o não-dito, do atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais de um município sul-mato-grossense situado numa região silenciada nas pesquisas acadêmicas. Assim, o caminho metodológico da investigação envolveu estudo documental e bibliográfico, relatos orais de uma das professoras pioneiras de educação especial do município e da diretora da instituição especializada do município, entrevista semi-estruturada com a gestora de educação especial e pesquisa colaborativa por meio da técnica do grupo focal com a formação de dois grupos de professores das salas de recursos multifuncionais, um da rede estadual e outro da rede municipal, sendo cada grupo composto por quatro docentes. Os discursos coletados no contexto da prática permitiram a focalização deste estudo para a análise da estrutura e funcionamento do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da rede estadual e municipal de ensino de Paranaíba/MS. Os resultados evidenciaram práticas discursivas e não discursivas de aproximação e de distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado nas salas recursos multifuncionais da rede estadual e da rede municipal. Indicaram, ainda, as relações de poder e resistência ao processo de inclusão escolar dos estudantes da educação especial, que acabam por gerar a ausência de articulação entre o trabalho especializado e o realizado nas classes comuns, e, consequentemente, a centralidade e a responsabilização das ações das professoras das salas de recursos multifuncionais para o sucesso ou fracasso desta proposta política educacional.

Palavras-chave: Política e Gestão da Educação Especial. Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

In recent years, the government actions towards diffusion and financial support to the multifunctional resource classrooms as a privileged place to offer a specialized education service has been remarkable in the context of Brazilian public policy of special education with inclusive instructions. In front of that, the development of the local researches is considered relevant to understand the extension of micro-policies process in the concrete reality: the context of the practice. In this perspective, the goal of this research was describe and analyze the speech and not speech practices of specialized education service in the multifunctional resource classrooms of the public schools taught in the city of Paranaíba/MS. To achieve the declared aim, the Michel Foucault's theoretical and methodological tool of the archaeology/genealogy method has been articulated with the policy cycle approach method of Ball and Bowe. Based on that, the specific research goals has been settled through the chapters in order to: clarify the influence context that makes possible the inclusive speech configuration in the special education; value the text production context by way of discuss about the political and normative devices of specialized education service; to describe and analyze the policy practice context and what was said and not said about the specialized education services made in the sul-mato-grossense city omitted on academic researches. Thus, the researching method way approached documentary and bibliographic research, oral report of the pioneer special education teacher among the city and also the municipal director of inclusive institution, semi structured interviews with the inclusive education manager and collaborative research through focus group technique composed by one state group and one municipal group and both with four teachers of the multifunctional resource classrooms. The collected speeches allowed this research to focus the analyze the structure and the functioning of the specialized education service in the multifunctional resource classrooms of the public schools in the city of Paranaíba/MS. The results highlighted the proximity and distances of the speeches practices and not speeches practices in the multifunctional resource classrooms between the state and municipal schools. It was also indicated the power relations and resistance against the inclusive process of students in the special education which cause a absence of articulation between the inclusive practice and regular classroom and, consequently, the centralization and responsibility actions of the teachers working at multifunctional resource classroom that could ending in success or failure of the education policy proposal.

Keywords: Policy and Manager of Special Education. Inclusive Education. Specialized Education Service. Multifunctional Resource Classrooms.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 – Visão dinâmica da relação entre o aluno com deficiência e a educação escolar 95
Diagrama 2 – Visão estática da relação entre o aluno com deficiência e a educação escolar .. 95
Diagrama 3 – Processo de identificação e encaminhamento para as SRMs de Paranaíba/MS 143

Gráfico 1 – Divisão da população por categoria de deficiência no município de Paranaíba/MS 50
Gráfico 2 – Alunos público-alvo da educação especial incluídos na educação básica brasileira em 2011: distribuição por dependência administrativa 75
Gráfico 3 – Alunos público-alvo da educação especial incluídos na educação básica sul-mato-grossense em 2011: distribuição por dependência administrativa 76
Gráfico 4 – Alunos público-alvo da educação especial incluídos na educação básica do município de Paranaíba/MS em 2011: distribuição por dependência administrativa 77
Gráfico 5 – Distribuição por dependência administrativa das matrículas na educação básica de Paranaíba/MS 128
Gráfico 6 – Distribuição por dependência administrativa de matrículas no atendimento educacional especializado em Paranaíba/MS 140

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Salas de Recursos Multifuncionais contempladas às escolas no Brasil de 2005 à 2012 119
Tabela 2 – Salas de Recursos Multifuncionais contempladas às escolas no Mato Grosso do Sul de 2005 à 2012 120
Tabela 3 – Rede estadual de ensino de Paranaíba/MS: escolas, ofertas e matrículas 129
Tabela 4 – Rede municipal de ensino de Paranaíba/MS: escolas, ofertas e matrículas 130
Tabela 5 – Rede privada de ensino de Paranaíba: escolas, ofertas e matrículas 131
Tabela 6 – Salas de Recursos Multifuncionais contempladas às escolas de Paranaíba/MS de 2005 à 2012 147

Quadro 1 – Delineamentos do Ciclo de Investigação e Formação 126
Quadro 2 – Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual: classificação e recursos materiais disponíveis 148
Quadro 3 – Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal: classificação e recursos materiais disponíveis 149
Quadro 4 – Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual: público atendido e forma de atendimento..... 154
Quadro 5 – Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal: público atendido e forma de atendimento 155
Quadro 6 – Perfil das professoras das salas de recursos multifuncionais da rede estadual de ensino de Paranaíba/MS 159
Quadro 7 – Perfil das professoras das salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Paranaíba/MS 162
Quadro 8 – Participação das professoras das salas de recursos multifuncionais nas atividades gerais da escola – rede estadual de ensino de Paranaíba/MS 173
Quadro 9 – Participação das professoras das salas de recursos multifuncionais nas atividades gerais da escola – rede municipal de ensino de Paranaíba/MS 176

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC – Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social

CAP – Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CBE – Câmara de Educação Básica

CEE/MS – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CID – Classificação Internacional de Doenças

CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CIDID – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial

FEAS – Fundo Estadual de Assistência Social

FENAPAEs – Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

FIMIS – Fundo Municipal de Investimento Social

FNAS – Fundo Nacional de Assistência Social

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISMAC – Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NAAHS – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille

NEE – Necessidade Educacional Especial

NUESP – Núcleo de Educação Especial

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial

ONU – Organização das Nações Unidas

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologias de Comunicação e Informação

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

CAPÍTULO 1 – A ORDEM DO DISCURSO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 41
1.1. O Poder da Palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência 42
1.2. A Educação Especial como Estratégia de Normalização dos Anormais 51
1.3. O Cenário Político da Inclusão Escolar: relações globais e locais 61

CAPÍTULO 2 – OS DISPOSITIVOS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL: APROXIMAÇÕES AOS DOCUMENTOS POLÍTICOS E NORMATIVOS 83
2.1. Serviços de Educação Especial: dispositivos anteriores a 1988 87
2.2. Dispositivos para o Atendimento Educacional Especializado de 1988 a 2008 92
2.3. O Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva .107

CAPÍTULO 3 – A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE PARANAÍBA/MS 123
3.1. O Contexto e a Atuação da Educação Especial no município 127
3.1.1. A Rede de Ensino de Paranaíba/MS 127
3.1.2. A Construção da Educação Especial em Paranaíba/MS 131
3.1.2.1. As Classes Especiais 131
3.1.2.2. O Atendimento em Instituição Especializada 134
3.1.2.3. Da Sala de Reforço às Salas de Recursos Multifuncionais 136
3.1.2.4. A Gestão Atual dos Serviços de Educação Especial na Rede Pública de Ensino ..... .137
3.2. Estrutura e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais 141
3.2.1. Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais 146
3.2.2. Identificação e Encaminhamento do Público-Alvo 151
3.2.3. Critérios de Agrupamento, Formas e Horários dos Atendimentos 153
3.2.4. Formação, Perfil e Atuação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado 157
3.2.5. Planejamento e Atividades Desenvolvidas 165
3.2.6. Articulação com o Ensino das Classes Comuns 169
3.3. Possibilidades, Limites e Desafios do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais 179

CONSIDERAÇÕES FINAIS 187

REFERÊNCIAS 192

ANEXOS 209
Anexo A – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada com ao Gestor da Educação Especial ... 210
Anexo B – Roteiro de Questões Disparadoras do Grupo Focal 217
Anexo C – Questionário Misto de Caracterização dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais 223
Anexo D – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Destinado ao Gestor da Educação Especial 227

Anexo E – Formulário de Encaminhamento para Avaliação Educacional de Aluno com Condição Suspeita 229
Anexo F – Termo de Autorização dos Pais ou Responsáveis para Avaliação Pedagógica e Possíveis Encaminhamentos 231
Anexo G – Parecer de Necessidades Educacionais Específicas 232
Anexo H – Termo de Compromisso dos Pais pela Não-Efetivação dos Encaminhamentos Solicitados 233
Anexo I – Ficha de Acompanhamento Individual do Estudante 234

APÊNDICES 235
Apêndice A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Destinado a uma das Professoras Pioneiras de Educação Especial do Município de Paranaíba/MS 236
Apêndice B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Destinado à Diretora de Instituição Especializada do Município de Paranaíba/MS 238
Apêndice C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Destinado aos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública de Ensino de Paranaíba/MS 240

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se no conjunto de investigações que priorizam a análise das políticas públicas de educação especial com orientação inclusiva. Por política de educação especial, considera-se "a ciência e a arte de estabelecer objetivos que permitam satisfazer às necessidades educativas dos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, bem como de orientar as ações governamentais para a conquista e manutenção dos objetivos estabelecidos" (CARVALHO, 1993, p. 96). Nas últimas décadas, a orientação inclusiva para a educação especial vem sugerindo ações do poder público para que a escolarização do público-alvo da educação especial ocorra junto às classes comuns de escolas regulares.

Nesta pesquisa, a escolarização será estritamente identificada como o conjunto de estratégias de acesso ao currículo escolar, que "[...] tem como objetivo educacional a formação de um homem crítico e criador, autônomo quanto aos processos de construção do conhecimento" (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 40).

As atuais políticas de educação especial orientadas pela proposta de inclusão escolar devem ser compreendidas como uma produção contemporânea, a partir de um complexo de influências sociais, políticas e econômicas, portanto, enquanto uma construção histórica, fruto das disputas entre os diferentes grupos de interesse para o estabelecimento das diretrizes e das prioridades para organização da vida do público-alvo da educação especial nos espaços escolares. De acordo com Lasta e Hillesheim (2011, p. 94), as políticas públicas de inclusão escolar são consideradas um

> [...] dispositivo de poder: um poder sobre a ação das pessoas, um poder que incita, constitui o que deve ser e saber e que move suas ações para a participação numa operação que não cessa até que todos sejam atingidos, atravessados e, finalmente, engajados em um modelo de sociedade que passa a existir na/pela norma.

Delimitando a temática, esta pesquisa busca compreender a emergência do discurso da inclusão escolar no campo político da educação especial, com vistas a problematizar as propostas e as ações governamentais atuais que estabelecem as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) como espaço privilegiado para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por AEE entende-se, conforme Glat e Pletsch (2011, p. 17), o "[...] atendimento educacional a alunos com deficiências ou outros comprometimentos, institucionalizado no sistema público de ensino brasileiro a partir dos anos 1970". Este atendimento, no contexto

dinâmico das políticas de educação especial brasileiras, criadas a partir do Centro Nacional de Educação Especial, em 1973, tem se caracterizado, no âmbito da educação escolar, "[...] como serviço especializado substitutivo, complementar ou suplementar, para o ensino desse alunado" (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 17). Complementa Baptista (2011a, p. 70) que "[...] Esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto-observar-se".

Nos anos finais da década de 2000, a partir de dispositivos políticos e normativos, o discurso inclusivo na educação especial passou a enunciar a oferta do AEE prioritariamente em SRMs. A SRMs caracteriza-se como um espaço físico da escola dotado de mobiliários, materiais, recursos e equipamentos para a realização do AEE, visando possibilitar, aos alunos que necessitarem deste serviço de educação especial, o acompanhamento do "[...] currículo proposto pela escola, como também progredirem na vida escolar" (MIRANDA, 2011, p. 97). Destaca-se que a multifuncionalidade desta sala, conforme Brasil (2006, p. 14), advém do fato "[...] de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional".

Nesse contexto, uma questão pode emergir: o AEE em SRMs não se constitui num tratamento diferenciado que, pela diferenciação, discrimina? Para refletir acerca dessa provocação, é recorrente a definição do filósofo grego Aristóteles de que a justiça consiste em "tratar os iguais igualmente e os desiguais desigualmente". Entretanto, em quais condições e sob quais parâmetros essa recomendação aristotélica é cabível, já que a sua aplicação inadvertida poderá, em alguns casos, ampliar a condição de desigualdade? Em princípio, a regra é vincular todos os destinatários do Direito de forma igual; classificar ou diferenciar requer para tanto uma razão especial (SANCHÍS, 2009). Nesse caso, o fator de diferenciação é a deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação das pessoas que, historicamente, em razão destas condições, tiveram o seu direito à educação violado. Assim, "[...] é mais comum os alunos com necessidades especiais viverem no interior da sala de aula uma situação de experiência acadêmica insuficiente ou precária" (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 25).

Conforme o Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011, p. 11),

> Crianças com deficiência são menos propensas a iniciar a vida escolar do que crianças sem deficiências, e apresentam taxas mais baixas de permanência e aprovação nas escolas. Brechas na conclusão da educação são encontradas ao longo de todas as faixas etárias tanto em países de baixa renda quanto em países de alta renda, com um padrão mais pronunciado em países pobres.

Diante deste cenário, o AEE configura-se como uma estratégia diferenciada visando assegurar, no contexto brasileiro atual, o direito à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns da rede regular de ensino. De acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 345), "[...] a presença de suportes pedagógicos especializados no ensino comum tem se mostrado uma experiência favorável, senão fundamental, para que a inclusão se efetue".

Entretanto, é preciso salientar que, ainda que o AEE nas SRMs "[...] signifique um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com deficiência, é necessário questionar qual o papel exercido por tais serviços e como estão relacionados ao trabalho pedagógico realizado na educação básica" (GARCIA, 2010, p. 21). Esse é o propósito do questionamento que irá mover o presente trabalho.

Construção do Objeto de Pesquisa

O interesse pelo tema das políticas públicas de inclusão escolar emergiu na imbricação da formação jurídica e pedagógica deste pesquisador, realizada concomitantemente nas graduações de Direito (2004-2008) e de Pedagogia (2006-2009), ambas oportunizadas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

O contato com a temática estreitou-se quando do desenvolvimento de iniciação científica, pesquisa financiada pelo CNPq, intitulada **Educação inclusiva: (re)pensando políticas e práticas**, que buscou refletir, por meio de estudo bibliográfico e documental, acerca dos fatores que promovem o descompasso entre as políticas de inclusão estabelecidas e as práticas educativas desenvolvidas. As reflexões teóricas possibilitadas pela iniciação científica incitaram o acadêmico a uma verificação empírica acerca da concretização das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, levando-o a desenvolver, enquanto trabalho de conclusão do curso de Pedagogia (UEMS/2009), a pesquisa de campo denominada **Um estudo sobre a implementação da política de inclusão escolar nas escolas estaduais do município de Paranaíba/MS**, que apontou a precária observância, por parte das escolas estaduais da referida cidade, da Deliberação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul nº 7.828/2005 – que rege a escolarização dos educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) no sistema estadual de ensino.

Ainda, com o intuito de discutir a transmissão, produção e socialização de conhecimentos científicos pela Universidade na área de inclusão escolar, este pesquisador

registrou, em sua monografia do Curso de Especialização em Educação (UEMS/2010), as atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre educação inclusiva do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, desenvolvidas entre 2006 a 2009.

As reflexões produzidas pelos estudos supracitados ganharam novas dimensões quando, ao iniciar, no ano de 2010, a caminhada profissional enquanto docente convocado dos Cursos de Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, ministrando as disciplinas de Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional e Educação Inclusiva, este pesquisador deparou-se com novas questões que o motivaram a aprofundar os estudos acerca dos fundamentos, dos limites e possibilidades das políticas públicas de inclusão escolar do público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, este mestrando encontrou na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a oportunidade para o aprofundamento teórico-metodológico no que tange às políticas públicas educacionais, e, em específico, aquelas de educação especial com orientação inclusiva.

Desta feita, negociando os interesses pessoais de pesquisa deste acadêmico com as sugestões dadas por sua orientadora, foi sendo construído e delimitado o tema e o campo empírico de investigação do trabalho ora apresentado. Nesse processo, optou-se, no vasto campo de pesquisa das políticas públicas de inclusão escolar e da educação especial, pela discussão do AEE realizado nas SRMs e elegeu-se como espaço concreto de análise a rede pública de ensino regular do município de Paranaíba/MS por motivos de conveniência e por relevância. Por conveniência, em virtude do desejo deste autor de examinar, com maior atenção, as variações na atuação desse serviço de apoio da educação especial na localidade eleita, bem como pela ampliação de possibilidades vislumbradas para a coleta empírica dos dados. Por relevância, haja vista que Baptista (2011a) destaca que são escassos os estudos destinados a analisar as SRMs e que até o presente momento, inexistem pesquisas acadêmicas sobre a temática no lócus selecionado, quiçá, na região leste do Estado na qual este se insere, conhecida como “bolsão-sul-mato-grossense”. Ademais, o município de Paranaíba/MS foi escolhido, por questões logísticas, como um dos municípios pólos do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, do MEC – programa que visa a disseminação de políticas de sistemas educacionais inclusivos. Assim, a referida cidade torna-se um alvo interessante para averiguar a atuação da política do AEE nas SRMs no contexto do Estado de Mato Grosso do Sul.

Pelo propósito, a pesquisa que se apresenta alimenta o Observatório Estadual de Educação Especial (Mato Grosso do Sul), o qual integra o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) que, no momento, desenvolve estudo em rede nacional para avaliação do AEE ofertado nas SRMs.

No intuito de aproximar-se dos trabalhos acadêmicos produzidos na área, de modo a situar-se e diferenciar-se, este trabalho, distante de pretender realizar uma *summa* "[...] de toda a produção científica da cultura ocidental sobre o tema [...]" (ALVEZ-MAZZOTTI, 2006, p. 34), apresenta a seguir uma breve revisão bibliográfica com o objetivo de reconhecer-se em sua área de investigação e construir o objeto de pesquisa. Para tanto, foram selecionadas as teses de Prieto (2000), de Garcia (2004) e de Corrêa (2012) e as dissertações de Oliveira (2004), Machado (2006), Silva (2009), Dias (2009), Bürkle (2010), Alcântara (2011) e Milanesi (2012).

Prieto (2000) descreve o processo de organização do AEE prestado aos alunos com NEEs nas escolas regulares do município de São Paulo, durante três gestões municipais: de Jânio da Silva Quadros (1986-1988), a de Luiza Erundina de Souza (1989-1992) e a de Paulo Salim Maluf (1993-1996). Ainda, analisa a coerência entre os princípios gerais expressos nos documentos oficiais e as proposições e planos elaborados. Por fim, conclui que todas as gestões pautavam o direcionamento da educação especial sob o prisma da integração e que, apesar de programas distintos adotados por cada administração, as ações voltavam-se para a oferta do AEE concentrado num único serviço de apoio configurado nas salas de recursos. A autora estabelece crítica no sentido de que este modelo único de atendimento não considera que as diversas NEEs exigem variadas formas de organização da educação especial.

Garcia (2004) estuda as políticas de inclusão no Brasil, procurando compreender os processos pelos quais se articulam à educação especial. A autora adverte que os discursos relacionados às políticas de inclusão propõem uma "solução" para os problemas educacionais, políticos, econômicos, sociais da atualidade, lançando, para tanto, uma trama de discursos de conceitos "politicamente corretos", na tentativa de construir uma linguagem de "mudança social" que motive os sujeitos a aderirem aos projetos divulgados. Assim, Garcia (2004) defende a tese de que as diretrizes políticas para a educação especial no Brasil simultaneamente divulgam a existência de uma sociedade harmônica e coesa e apresentam estratégias para administrar, justificar e legitimar as desigualdades sociais e educacionais numa lógica de mercado. Ou seja, sob a égide do neoliberalismo, as políticas de inclusão propostas não superam as condições de desigualdade social e educacional.

Corrêa (2012) analisa os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS, considerando as atuais políticas educacionais do MEC, que têm no Plano de Desenvolvimento da Educação um plano executivo da educação no Brasil e no Plano de Ações Articuladas o seu instrumento de execução. Nesse sentido, enfatiza que o referido Programa tem direcionado uma política para a educação especial revestida numa perspectiva única, ignorando as peculiaridades das regiões brasileiras, e constata o poder de indução desse programa na ampliação das SRMs da rede estudada, que cresceu desproporcionalmente em relação à abrangência multifuncional da oferta do AEE ao público-alvo da educação especial.

Com as teses de Prieto (2000) e de Garcia (2004) é possível verificar a transição dos discursos políticos da educação especial: na primeira, há o movimento em prol da integração; na segunda, o modelo da inclusão se estabelece enquanto norte para a educação dos alunos com NEEs. O estudo de Corrêa (2012), por sua vez, permite compreender as estratégias políticas do governo brasileiro de indução das SRMs como lócus prioritário para oferta do AEE, revelando contradições da atual política de educação especial na perspectiva da inclusão.

Oliveira (2004) analisa as salas de recursos para alunos com deficiência mental na rede estadual de ensino de Campo Grande/MS, constatando avanços quantitativos de ampliação desses serviços no município em pauta. Contudo, destaca a necessidade de avanços qualitativos no que diz respeito à: transformação da cultura escolar acerca do pertencimento da sala de recursos ao ambiente escolar; inadequação do espaço físico disponibilizado para as salas de recursos; a falta de apoio dos órgãos competentes; a falta de professor especializado.

Machado (2006) narra o percurso da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC para concretizar uma proposta educacional inclusiva no período 2001-2004. O foco do estudo foram as modificações dos serviços de educação especial para se adequarem aos princípios da inclusão escolar. Na narrativa do estudo, registra a criação das nove SRMs distribuídas na rede de ensino a partir de 2002 no intuito de se constituírem enquanto lócus prioritário do AEE, bem como manifesta o objetivo do poder público de ampliar o número dessas salas. Em suas considerações, a pesquisadora expressa as dificuldades para a desconstrução/reconstrução dos serviços de educação especial da rede municipal de Florianópolis/SC, já que pontua que a quebra de paradigmas é processual. Aponta como avanço que, no período 2001-2004, a rede municipal foi marcada por forte convicção acerca do direito indisponível de todas as crianças à educação escolar, atribuindo à inclusão a responsabilidade pelo reconhecimento desse direito.

Silva (2009) discute os tipos de apoio prestados pelas salas de recursos aos alunos com NEEs e aos seus professores das classes comuns das escolas estaduais pertencentes à Região da Diretoria de Ensino de Caieiras, na Grande São Paulo. Para tanto, estabelece como núcleos temáticos de análise: as ações dos professores das salas de recursos para a promoção da inclusão nas classes comuns; as atividades desenvolvidas para o AEE; as orientações prestadas pelas professoras das salas de recursos às professoras do ensino regular; a autoavaliação do atendimento realizado pelas professoras das salas de recursos. Constata que as ações de promoção da inclusão na classe comum por parte dos professores das salas de recursos são restritas e que a troca entre estes e o professor comum ocorre superficialmente nas horas de trabalho pedagógico coletivo. Quanto aos tipos de atividades, as professoras das salas de recursos tiveram dificuldades em elencá-las e, no que se refere à autoavaliação dos serviços prestados, consideram-nos satisfatórios, com muitos desafios e/ou deficitários.

Dias (2009), utilizando da metodologia da pesquisa-ação, busca construir referenciais para a efetivação do AEE complementar da APAE de São Paulo, enquanto serviço de apoio para a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual. Os referenciais produzidos indicam duas perspectivas: a primeira incide na observância de que este atendimento deve focalizar no funcionamento cognitivo, assim como na complementaridade do trabalho prestado pelo professor especializado e pelo professor regular; a segunda incidência atenta-se às bases teóricas do AEE, no que diz respeito ao estudo das inter-relações entre as dimensões cognitiva, afetiva e da linguagem para o desenvolvimento humano.

Bürkle (2010) busca analisar o papel da sala de recursos no cotidiano da escola inclusiva como apoio ao público-alvo da educação especial em uma unidade escolar do município do Rio de Janeiro/RJ, destacando a necessidade do trabalho colaborativo entre o professor especializado e o da classe comum. Considera que as salas de recursos analisadas favorecem a inclusão e oportuniza as trocas entre os professores da sala de recursos e do ensino regular. Destaca, ainda, algumas barreiras para o processo de inclusão, tais quais: o quantitativo elevado de alunos matriculados nas classes comuns e nas salas de recursos, a diversidade de NEEs atendidas no espaço das salas de recursos, a dificuldade de especialização do professor das salas de recursos, as limitações do planejamento coletivo. Conclui, ao final, manifestando a compreensão que a oferta das salas de recursos é fundamental para a transformação da escola tradicional em escola inclusiva e para a articulação do ensino colaborativo dos profissionais que lidam com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Alcântara (2011), ancorado no referencial teórico-metodológico elucidado por Michel Foucault, analisa os movimentos de aproximação e distanciamento entre os discursos sobre a formação docente da educação especial na perspectiva inclusiva, expressos pelos professores das classes comuns da rede municipal de ensino de São Luís/MA e pelos dispositivos oficiais atinentes ao tema. Quanto aos resultados, sugere que, no contexto da governamentalidade neoliberal brasileira, as políticas de formação docente buscam a conformação do professor e inventam o professor inclusivo para alavancar a educação inclusiva. No que diz respeito aos discursos dos professores e dos dispositivos, identifica a associação da diferença à deficiência, que restringe as políticas de inclusão apenas ao acesso e à permanência e anula as discussões acerca das diferenças.

Milanesi (2012), na primeira produção acadêmica publicada pelo ONEESP, analisa, junto aos professores das SRMs, das salas comuns e gestores, os serviços das SRMs da rede municipal de ensino da cidade de Rio Claro/SP, com vistas a compreender como esses serviços estão sendo organizados para o cumprimento das diretrizes legais sobre o AEE. Os dados acenam para o esforço do município em atender as diretrizes oficiais da política de inclusão, entretanto, expressam os limites do AEE ofertado nas SRMs, dentre os quais destacam-se: a responsabilização do professor da SRMs pela "inclusão" do aluno com NEEs; a ausência de sistematização para a articulação entre o trabalho feito nas salas comuns e nestes serviços de apoio; a formação do professor do AEE.

As pesquisas analisadas contribuem, cada qual com suas especificidades, para o avanço dos estudos no campo das políticas públicas de educação especial com orientação inclusiva. Atentam-se aos estudos locais, ora focalizando para a rede municipal, ora para a rede estadual, ora para uma determinada unidade escolar, ora para uma instituição especializada.

Nessa perspectiva, o presente estudo busca contribuir para a produção do conhecimento na área da educação especial e compor o quadro de trabalhos do Observatório Estadual e do Observatório Nacional de Educação Especial quanto à avaliação do AEE prestado nas SRMs. Para tanto, propõe-se uma análise do papel desses serviços da educação especial para a promoção da inclusão escolar na rede pública de ensino de um município sul-mato-grossense, de médio porte, localizado em uma região pouco contemplada com pesquisas acadêmicas no campo da educação. Dessa forma, o problema de pesquisa desse estudo se expressa pela seguinte questão: Quais as estratégias empreendidas para a organização e

atuação[1] do AEE ofertado nas SRMs da rede pública de ensino do município de Paranaíba/MS?

Caracterização do Campo Empírico da Investigação

"Corta extensa e quase despovoada zona da parte sul-oriental da vastíssima província de Mato Grosso a estrada que da Vila de Sant'Ana do Paranaíba vai ter ao sitio abandonado de Camapuã. [...] Ali começa o sertão chamado bruto". (Visconde de Taunay – *Inocência*)

Os primeiros habitantes, indicados pelos registros históricos, que ocupavam o território que hoje circunscreve o município de Paranaíba foram os índios caiapós. A partir do século XVIII, os indígenas passaram a ser perseguidos por bandeirantes paulistas, que percorriam os sertões com o intuito de capturar os índios e torná-los mão-de-obra escrava. Entre os anos de 1739 a 1755, as bandeiras na região estavam sob a liderança de Antônio Pires de Campos, vulgo "Pai Pira" (IBGE, 2010).

Em 1830 inicia-se o espaço colonizado por famílias oriundas das Minas Gerais, com destaque para a atuação de José Garcia Leal. Em 1836, erigiu-se a primeira igreja em nome de Nossa Senhora de Sant' Ana (IBGE, 2010). O povoado de Sant'Ana de Paranaíba foi elevado à distrito administrativo subordinado à comarca de Mato Grosso no ano de 1838, e em 04 de julho de 1857 foi elevado à condição de vila (PARANAÍBA, 2012).

Durante a Guerra do Paraguai – conflito armado que ocorreu na América do Sul, entre 1864 e 1870, travado entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (Argentina, Brasil e Uruguai) – o território de Sant'Ana do Paranaíba serviu de rota de apoio logístico e de fuga de civis, principalmente no fato conhecido como "retirada de Laguna", no ano de 1867, com as ações de José Francisco Lopes, o "guia Lopes". Destaca-se, nesse período, a documentação sobre a

---

[1] Em consonância com o referencial adotado para análise de políticas públicas, o presente estudo optou pelo uso do termo **atuação** ao invés de **implementação**. Isso porque, conforme Ball, em entrevista dada a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305) a noção de que as políticas são implementadas dão uma ideia de linearidade, no sentido de que estas caminhariam diretamente no sentido da prática. Contudo, "o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternação entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim".

geografia, os habitantes e os costumes da região realizada por Alfredo d'Escragnolle Taunay, o Visconde de Taunay, em sua obra **Inocência**, publicada em 1872 (PARANAÍBA, 2012).

Localizado a leste do estado de Mato Grosso do Sul, atualmente, o município é constituído por seis distritos – Paranaíba, Alto Santana, Raimundo, São João do Aporé, Tamandaré e Velhacaria – e compreende uma extensão territorial de 5.402,656 km², com bioma caracterizado como Cerrado e Mata Atlântica. Integra uma região subdividida informalmente, a partir de valores culturais, sociais e econômicos, conhecida como "bolsão sul-mato-grossense", da qual é considerada capital, e ocupa uma área estratégica de integração entre os Estados de Mato Grosso do Sul, Goiás, São Paulo e Minas Gerais. A economia gira predominantemente em torno de serviços, seguidos da agropecuária e da indústria (IBGE, 2010).

O Índice de Desenvolvimento Humano[2] (IDH) do município é considerado médio (0,772), ocupando a 14ª posição no *ranking* estadual entre 77 municípios e a 1.260ª posição no *ranking* nacional entre 5.507 municípios (PNUD, 2000). A população de Paranaíba está estimada em 40.192 habitantes, composta por 19.957 homens (49,64%) e 20.235 mulheres (50,34%) (IBGE, 2010).

No que diz respeito à população com deficiência, o levantamento do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) indica, com base na percepção dos entrevistados, que 11.641 pessoas possuem pelo menos algum tipo de deficiência permanente (auditiva, mental/intelectual, motora e/ou visual), e informa que 28.551 pessoas não possuem nenhuma das deficiências investigadas.

Objetivos da Pesquisa

A presente pesquisa tem por objetivo descrever e analisar as práticas discursivas e não discursivas do AEE realizado nas SRMs das redes estadual e municipal de ensino de Paranaíba/MS. Para alcançar o objetivo geral, elencam-se os seguintes objetivos específicos: a) compreender, no contexto das conjunturas históricas, a construção do discurso da inclusão e suas implicações para a área da educação especial; b) analisar os dispositivos políticos e normativos elaborados para o AEE, tendo como marco temporal a Constituição Federal de

[2] Medida para avaliar o progresso de três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, saúde e educação (PNUD, 2012).

1988; c) caracterizar a configuração atual do AEE ofertado nas SRMs e analisar a organização e atuação desse serviço de educação especial.

Abordagem Teórico-Metodológica

Adota-se como método analítico a arqueogenealogia elaborada por Michel Foucault. De imediato adianta-se: trabalhar com Foucault é um ato de desconstrução. Desconstrução do sujeito (principalmente, daqueles que o utilizam como base epistemológica para suas reflexões), desconstrução de tudo o que está posto, tudo o que é considerado natural e verdadeiro. Para Veiga-Neto (2011), Foucault não é um remédio para a educação, mas sim, um grande estimulador para se pensar as práticas educacionais. Nessa perspectiva, adotar o referencial foucaultiano para o desenvolvimento de uma pesquisa em educação especial é, antes de tudo (ou nada!), deixar as verdades em suspenso, olhar para os discursos com suspeita, é compreender que o conhecimento é circunscrito num tempo histórico, já que o sujeito que o "inventa" está inserido num campo de relações de poder. Conforme Foucault, (2009, p. 23)

> [...] Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento.

Dessa forma, esse estudo concentra-se na discussão política de um conjunto de enunciados e dispositivos que possibilitou o estabelecimento do discurso da inclusão no campo da educação especial e, mais precisamente, a configuração da SRMs como a principal tecnologia de poder para operacionalizar o AEE. Atenta-se aos processos de reprodução social do discurso oficial, de lutas, de recusas, de resistências, de silenciamento, permitindo que as "vozes" dos sujeitos, no contexto da prática, ecoem seus enunciados e suas enunciações na arena política que constitui a área.

Portanto, a análise arqueológica e a análise genealógica complementam-se e articulam-se na construção desta pesquisa. O foco do arqueólogo são as práticas discursivas; a ênfase do genealogista são as práticas não discursivas. Assim, para Foucault (2008c, p. 38) a crítica será arqueológica "[...] no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas tratar tanto os discursos que

articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como os acontecimentos históricos"; e será genealógica "[...] no sentido de que ela não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos". Conforme Araújo (2007, p. 22), "enquanto o arqueólogo descreve e analisa as práticas discursivas, o genealogista mostra sua relação com as práticas não discursivas, que sujeitam indivíduos, corpos, populações a mecanismos de poder".

Sobre o método arqueogenealógico, Foucault (2010e, p. 69-70) pontua que

> [...] as descrições críticas e as descrições genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se completarem. A parte crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso. Digamos, jogando com as palavras, que ela pratica uma desenvoltura aplicada. A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí entendo não um poder que se oporia ao poder de negar, mas ao poder de constituir domínios de objetos, os propósitos dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas.

Para fazer funcionar essa crítica, dentre as ferramentas analíticas foucaultianas que serão utilizadas para problematizar este estudo, destaca-se como primordial a noção de discurso. Para o filósofo francês, enquanto objeto de análise da arqueologia, o discurso é formado por um conjunto de enunciados que se apóiam numa mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2010a). Entretanto, para além do aspecto linguístico, Foucault (2009, p. 9) aponta o sentido genealógico do discurso, considerando-o como um jogo estratégico e polêmico, "[...] como jogos (*games*), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta".

Nesse sentido, o discurso é

> [...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas "aplicações práticas") a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2010a, p. 136-137).

Para Foucault (2010a, p. 144), "[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história [...]". Assim, os discursos são produzidos historicamente nas relações de poder que controlam, selecionam, organizam o que pode ser dito e o que não pode, a partir de regimes de verdade circunscritos no tempo e espaço. A unidade elementar do discurso é o enunciado. Para Foucault (2010a, p. 98), enunciado é "[...] uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço". Os enunciados apóiam-se numa mesma

formação discursiva. Por sistema de formação discursiva, Foucault (2010a, p. 82-83) compreende:

> [...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Ainda, uma formação discursiva "[...] coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações, processos. Não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais". (FOUCAULT, 2010a, p. 83)

Conforme Fischer (2001, p. 198),

> Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um "discurso". Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar [...].

Dessa forma, para Foucault a análise do discurso não visa desvelar o que está escondido no discurso, aquilo que está oculto por diversos interesses, ao contrário, busca investigar as coisas ditas a partir das relações históricas, das práticas sociais, analisando o discurso em sua "superfície".

Portanto, não almejando uma verdade universal, este estudo adota a perspectiva da problematização para compreender o dito e o não dito acerca das políticas públicas de educação especial, mormente daquelas denominadas inclusivas que orientam para que o AEE seja realizado, prioritariamente, nas SRMs. Por problematização, Foucault (2010f, p. 242) considera "[...] o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)".

Por práticas discursivas, Foucault (2010a, p. 133) entende o "[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa". As práticas não discursivas correspondem às práticas sociais, pedagógicas, às instituições, às relações de poder e ao não dito (FOUCAULT, 2010b). Para Foucault (2010d, p. 247), "[...] geralmente se chama instituição todo comportamento mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona

como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição".

Desta feita, na análise do discurso empreendida, com suas limitações declaradas[3], não se busca desvendar "[...] a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante" (FOUCAULT, 2010e, p. 70). Como ensina Veiga-Neto (2011), Foucault desenvolve a perspectiva **hipercrítica**, ou seja, a crítica da crítica, preocupando-se muito mais em perguntar do que explicar, para tanto

> É no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – que essa crítica vai buscar as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem. E, sendo assim, entende-se melhor o que significa dizer que essa crítica se apoia, sempre provisoriamente, no acontecimento. E, dado que não há um fundo estável, único, no qual firmar uma âncora, talvez a metáfora mais apropriada, nesse caso, seria dizer que a crítica foucaultiana não se amarra senão em suportes, sempre na superfície da história; são suportes provisórios, contingentes, mutáveis, como assim é a própria história (VEIGA-NETO, 2011, p. 25).

Por conseguinte, a construção e o exame do objeto deste trabalho pautam-se nos discursos, nos dispositivos e nos movimentos configurados na descontinuidade da história para discutir a atuação do AEE nas SRMs do município investigado no contexto atual. Foucault, em seu método histórico, na análise dos saberes e das práticas sociais, privilegia os problemas do tempo presente. Conforme Tótora (2011, p. 82), "[...] Para isso faz o saber do passado agir sobre as práticas do presente, não como uma mera repetição, mas justamente para marcar diferenças e fazer a crítica das matrizes históricas transpostas".

Com essa proposta, o presente estudo entende as concepções e as atuações da educação especial como estratégias de normalização do anormal. Para Foucault (2001, p. 62), a norma é portadora de uma pretensão de poder, "[...] é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado [...], a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção". Portanto, aqueles que se enquadram na norma arbitrariamente estabelecida são considerados normais, ao passo que aqueles que não conseguem atender ao modelo são considerados anormais.

---

[3] De acordo com Foucault (2009, p. 25), "[...] o conhecimento é sempre uma relação estratégica em que o homem se encontra situado. É essa relação estratégica que vai definir o efeito de conhecimento e por isso seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse em sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo [...]".

Para a produção da normalização, a sociedade do controle atua no plano institucional sobre o homem enquanto indivíduo e no plano estatal sobre o homem enquanto espécie. Conforme Foucault (2010c, p. 213) "[...] A sociedade da normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação [...]".

> Temos, pois, duas séries: a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado. Um conjunto orgânico institucional: a organodisciplina da instituição, se vocês quiserem, e, de outro lado, um conjunto biológico e estatal: a biorregulamentação pelo Estado (FOUCAULT, 2010c, p. 210).

Nesse sentido, a tecnologia da disciplina e a tecnologia da biopolítica não se excluem, mas articulam-se no âmbito da norma. A disciplina, centrada no corpo, visa produzir efeitos individualizantes, tornando os sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo. A biopolítica, centrada na vida, busca produzir efeitos de massa próprios de uma população, controlando os eventos fortuitos e gerenciando os riscos sociais (FOUCAULT, 2010c).

Assim, os dispositivos político-normativos do AEE serão compreendidos como estratégias biopolíticas para o controle da população alvo da educação especial. Por sua vez, a atuação do AEE nas SRMs será interpretada como uma estratégia disciplinar para o controle e potencialização dos corpos dos indivíduos considerados elegíveis a esses serviços.

Ainda, para inserção desta pesquisa no conjunto das investigações sobre políticas públicas educacionais, apresentam-se, a seguir, algumas considerações com vistas a justificar a opção pela abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe.

Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 307), refletindo sobre os movimentos complexos e multifacetados da política, compara-a, metaforicamente, à rota de um foguete:

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

Nesse sentido, entende-se que nenhuma política é neutra, já que envolve muitos participantes, toma as mais diversas direções e destina-se aos mais diferentes fins, nem sempre consensuais. Assim, determinada política somente pode ser analisada através do tempo, em dados espaços, identificando os discursos que prevaleceram e os que foram silenciados em dados momentos, as ações concretizadas e as não concretizadas, as resistências, as lutas, o conformismo dos diversos atores sociais.

As políticas públicas são dinâmicas, sensíveis às transformações sociais, econômicas e culturais. Como destaca Palumbo (1989, p. 35), “As políticas públicas estão constantemente mudando à medida que são formadas e reformadas, modificadas e transformadas, sendo às vezes rejeitadas por novas políticas”. Assim ocorre com as políticas públicas de educação e, consequentemente, com as políticas públicas de educação especial.

As políticas da/para a diversidade são “invenções” recentes, atreladas ao discurso democrático, às influências neoliberais, e reivindicadas pelos movimentos de luta e resistência dos diversos grupos que almejam voz e vez nas decisões tomadas nas arenas dos espaços públicos.

Nesse sentido, este estudo circunscreve-se, em consonância com o referencial teórico-metodológico foucaultiano, entre as abordagens/perspectivas de políticas públicas denominadas pós-estruturalistas e pluralistas. Ambas as perspectivas compartilham a ideia de que o poder está pulverizado na sociedade, em suas “microfísicas”, sendo o Estado apenas um desses feixes de poder. Para Foucault (2010d, p. 248),

> O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a idéia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado.

Assim, a perspectiva pós-estruturalista considera a “ação dos sujeitos” um aspecto crucial para a compreensão das políticas públicas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). A perspectiva pluralista dá ênfase aos “[...] grupos de pressão e de interesses constituídos de múltiplas maneiras” (COIMBRA, 1987, p. 98).

Transitando seus estudos entre as perspectivas pós-estruturalistas e pluralistas, Stephen J. Ball – um dos mais eminentes pesquisadores na área de políticas educacionais – em muitos trabalhos tem utilizado teorizações foucaultianas para analisar o discurso das políticas públicas educacionais. Mais recentemente, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Stephen J. Ball tem assumido uma perspectiva epistemológica pluralista para a análise das políticas públicas educacionais. De acordo com Dahl (1956; 1966 apud AZEVEDO, 1997, p. 24), a perspectiva pluralista busca “[...] captar o modo como as reivindicações e demandas originadas na estrutura social, são processadas pelo sistema político, ou melhor, perceber de que maneiras os bens públicos surgem enquanto tal em articulação com as pressões sociais”.

Complementa Oliveira (1982, p. 20-21 apud AZEVEDO (1997, p. 27), que na vertente pluralista

> [...] a política é concebida como uma arena para a qual converge uma multiplicidade de grupos distintos. Agrega, pois, um conjunto de atores com interesses específicos. A arena é o *locus* onde se desencadeiam a luta, o confronto, os atritos, os acordos e as coalizões entre grupos e atores, na tentativa de influenciar na definição e nos rumos das políticas.

Dessa forma, sob as lentes das abordagens pós-estruturalistas e pluralistas, a compreensão das políticas públicas de educação especial será pautada a partir da análise crítica do discurso da inclusão (que assume o "lugar da verdade"), da discussão dos diversos interesses presentes durante o movimento cíclico da política, bem como da interpretação da política que os diversos agentes realizam no contexto da prática.

Conforme Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156-157)

> Ball propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso. A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influencias e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. Assim, a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir "vozes", uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se "regimes de verdade". Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros.

Acrescenta Fimyar (2009, p. 43), analisando as percepções de governamentalidade nos estudos das políticas educacionais, que

> É enorme a contribuição de Ball aos estudos das políticas e à compreensão da erudição de Foucault. Partindo de seus estudos sobre gerência educacional em 1990, que demonstra claramente a influência de Foucault, Ball prossegue com uma conceituação teórica muito citada de *política como texto* e como *discurso*.

Para Ball (apud MAINARDES, 2006, p. 54), a política como texto, em virtude da pluralidade de leitores, possibilita uma pluralidade de interpretações, ao passo que a política como discurso impõe "[...] limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir "vozes", uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade". Neste aspecto, Foucault (2010e, p. 9) analisa os procedimentos de interdição do discurso, já que "[...] sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa". Como adverte Mainardes (2006, p. 54), as noções da política como texto e da política como discurso são processos complexos e complementares já que "[...] os textos não são

somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses".

Nessa perspectiva, o trabalho ora exposto utiliza como referencial analítico a abordagem do ciclo de políticas baseado nos estudos de Stephen J. Ball e Richard Bowe e descritos por Jefferson Mainardes (2006). O ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico flexível e dinâmico. Ademais, "[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais" (MAINARDES, 2006, p. 49).

Para Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006), o ciclo de políticas é constituído em cinco contextos: o contexto da influência (em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos construídos pelos grupos de interesse); o contexto da produção do texto (é o momento da confecção dos documentos normativos); o contexto da prática (onde a política é interpretada e recriada); o contexto dos resultados/efeitos (procura avaliar os impactos da política frente às desigualdades existentes); o contexto de estratégia política (visa identificar estratégias para lidar com as desigualdades detectadas). Destaca-se que os cincos contextos do ciclo de políticas estão inter-relacionados, não se constituindo como etapas lineares, sequenciais, já que cada contexto envolve diferentes lugares e grupos de interesses. Ademais, salienta-se que os ajustes dessa proposta de análise de políticas públicas ficam adstritos, nas limitações deste estudo, a três contextos: o da influência, o da produção do texto e o da prática.

Conforme Mainardes (2006, p. 58), são características do ciclo de políticas: "[...] a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos".

Procedimentos Metodológicos e Organização da Dissertação

A abordagem do ciclo de políticas envolve uma diversidade de procedimentos de coleta de dados que se ajustam à proposta desta pesquisa. Nesse percurso, o contexto de influência foi elaborado principalmente por meio de estudo bibliográfico. O contexto da produção do texto foi construído, predominantemente, a partir de estudo documental. Por fim, o contexto da prática, considerado enquanto um "microprocesso político" foi explorado

mediante: entrevista semi-estruturada gravada em áudio, de acordo com um roteiro (Anexo A), com a gestora de educação especial; relato oral gravado em áudio de uma das professoras pioneiras de educação especial do município; registro do relato oral da diretora da instituição especializada da localidade investigada; pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) por meio da técnica do grupo focal (GATTI, 2005) que possibilitou a investigação-formação de dois grupos de professoras das SRMs, um da rede estadual e outro da rede municipal (vide roteiro de questões disparadoras do grupo focal no Anexo B); questionário misto (Anexo C) aplicado de forma suplementar aos professores das SRMs da rede estadual e da rede municipal de ensino.

A participação dos sujeitos nas entrevistas, nos relatos orais e nos grupos focais e no preenchimento dos questionários, bem como a utilização para fins acadêmicos dos dados coletados via esses procedimentos foram autorizados pelos participantes mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide Anexo D; Apêndices A, B e C).

Ainda, destaca-se que alguns levantamentos estatísticos foram utilizados no decorrer dos capítulos com base nos dados: do Censo Demográfico 2010 (IGBE, 2010); do Painel de Controle do MEC, os quais possibilitaram o alcance de dados do Censo da Educação Básica – matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação incluídos no ensino regular (MEC, 2013c) e das Salas de Recursos Multifuncionais – escolas contempladas (MEC, 2013d); da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no que diz respeito às matrículas por etapa e modalidade de ensino (SED/MS, 2013a) e ao Cadastro Escolar 2011 (SED/MS, 2013b).

Para além de uma ação apenas investigativa, este estudo preocupou-se em colaborar com o processo formativo das professoras das SRMs da rede estadual e municipal de ensino de Paranaíba/MS por meio das diretrizes da pesquisa colaborativa. Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa privilegia pesquisa e formação, de modo a contribuir para o avanço dos conhecimentos produzidos na academia e na escola, já que aborda questões tanto de ordem teórica quanto prática.

Jesus (2010) registra que no Brasil, nos últimos vinte anos, as pesquisas que consideram os sujeitos da prática como colaboradores, interlocutores, coprotagonistas dos processos de autoformação vem ganhando espaço.

> [...] Nesse contexto, as práticas de investigação são substituídas por outras mais democráticas, em que o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar *para* a educação. Assim, o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a

> escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar *com* o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e próprio contexto do trabalho escolar (IBIAPINA, 2008, p. 12-13, grifos nossos).

Assim, a pesquisa colaborativa investiga para a educação e com o professor, considerando o ponto de vista da academia e o ponto de vista do professor. Para Ibiapina (2008, p. 21), "[...] a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de saberes e a formação contínua de professores".

Jesus (2010, p. 143), aponta a perspectiva formativa da investigação-ação para que os profissionais da educação sejam "[...] capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais".

A colaboração ocorre mediante as interações estabelecidas entre os participantes: de um lado, os professores com potencial para analisar as práticas pedagógicas; do outro, o pesquisador, com potencial de formador e organizador das etapas formais da pesquisa (IBIAPINA, 2008).

Ibiapina (2008, p. 26) destaca que a pesquisa colaborativa buscar atender à realidade microssocial sem perder de vista o macro contexto social, "[...] possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto [...]".

Dentre os procedimentos de coleta dados recomendados por Ibiapina (2008) para a pesquisa colaborativa foram apropriados para este estudo: a entrevista, o relato oral de vida e as sessões reflexivas. Para a autora, a entrevista favorece o diálogo e a produção do discurso, bem como possibilita análises mais aprofundadas do objeto em estudo. O relato oral resgata as vivências, percepções e histórias dos sujeitos. As sessões reflexivas devem ser sistematizadas com a finalidade de auxiliar o professor à reelaborar conceitos e práticas pedagógicas e avaliar as possibilidades de mudanças da atividade docente.

Para Ibiapina (2008, p. 96), as sessões reflexivas, realizadas em grupo, motivam

> [...] os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim, reconstroem a gênese do próprio significar a partir da linguagem discursiva do outro.

Nessa direção, Jesus (2006b apud JESUS, 2010, p. 155), salienta a abordagem grupal como técnica da pesquisa-ação, já que "[...] Por meio da mediação do grupo, desencadeia-se um processo de trocas intersubjetivas, de conhecimento e de desenvolvimento de novas/outras atitudes individuais e coletivas".

Para o alcance das reflexões e interações grupais, este estudo fez uso de uma técnica que tem sido muito utilizada nas pesquisas sociais com abordagem qualitativa: o grupo focal. Conforme Gatti (2005), o grupo focal é constituído pelo mediador (geralmente o próprio pesquisador), pelos participantes (grupo de pessoas com experiência/vivência acerca do tema a ser debatido) e, quando for o caso, pelos relatores (responsáveis pelo registro das interações que ocorrem no grupo).

É uma técnica útil para a triangulação dos dados que enfatiza as interações grupais e não no jogo de perguntas e respostas entre o moderador e os participantes (GONDIM, 2003; GATTI, 2005). Nesse aspecto, esta pesquisa segue as orientações de Gatti (2005), para privilegiar as relações e interações grupais. Assim, as questões propostas deste estudo foram transformadas em enunciados e temas para manter a relação dialógica entre os participantes, na qual este pesquisador e a sua orientadora, que, pela experiência, desenvolveu a função de mediadora na discussão de temas e coleta de alguns dados[4], estiveram atentos: "[...] às seqüências de falas, procurando compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as descontinuidades e os silêncios" (GATTI, 2005, p. 47). Esse enfoque interacional possibilitou "abrir o discurso" e identificar valores, crenças, mitos, concepções, nas interações em torno dos temas debatidos.

Quanto às possibilidades, elucida Gatti (2005, p. 11) que:

> O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado [...].

---

[4] Gatti (2005, p. 9) indica algumas características pessoais necessárias ao moderador: ter experiência no tema tratado, ter habilidade para propor a discussão dos tópicos, ter clareza de expressão, ter flexibilidade, ter capacidade de despertar a confiança e conduzir o grupo com segurança e empatia. Considerando essas características desejáveis ao mediador do grupo focal, elegeu-se a orientadora desta pesquisa para a condução das interações e reflexões grupais. O pesquisador participou como relator do grupo focal, sendo que, após a coleta de dados, na proposta da pesquisa colaborativa, colaborou ativamente na apresentação da síntese das demandas levantadas, na devolutiva com estudos de textos e problematizações sobre a política de educação especial e normas do AEE e na avaliação realizada pelos participantes acerca da metodologia utilizada neste trabalho.

Os participantes do grupo focal desta pesquisa foram selecionados e agrupados levando em consideração o problema e os objetivos elencados para a investigação. Inicialmente cogitou-se em desenvolver o estudo contemplando apenas a rede municipal, conforme proposta do ONEESP, no entanto, com o intuito de estender uma análise à rede pública de ensino e, também, atendendo à solicitação da gestora de educação especial de Paranaíba/MS, incluiu-se na proposta de trabalho a análise do AEE nas SRMs da rede estadual. Assim, para formação do grupo focal, exigiu-se, como critério básico para participação, que o candidato desempenhasse função de professor do AEE nas SRMs da rede pública de ensino do município investigado. Diante do requisito, e contando com o apoio de recrutamento da gestora de educação especial, foram selecionados, por meio de adesão voluntária, após explicações quanto aos propósitos, vantagens e desvantagens da pesquisa, quatro participantes da rede estadual e quatro da rede municipal. Cabe pontuar que todas são mulheres, por isso, na descrição e análise dos dados são mencionadas como professoras. Com o intuito de realizar aproximações e distanciamentos entre as redes de ensino, para a coleta de dados, foram criados dois grupos focais: um com as quatro professoras da rede estadual e outro com as quatro professoras da rede municipal. Gatti (2005) considera ideal, para o desenvolvimento de pesquisas, não trabalhar com mais de 10 pessoas, já que "[...] grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas e idéias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros" (GATTI, 2005, p. 22).

A composição de dois grupos focais justifica-se em relação aos propósitos das análises, tendentes a cotejar os dados do AEE nas SRMs da rede estadual e da rede municipal. Como enfatiza Gatti (2005, p. 21): "[...] é preciso pensar na análise pretendida quando se vai compor o grupo. Quando se vai comparar e contrastar diferentes expressões e pontos de vista, muitas vezes convém separar os diferentes tipos de pessoas que serão envolvidos em diferentes grupos".

O ambiente das sessões do grupo focal foi confortável e acolhedor, escolhido pelas próprias professoras que indicaram as duas melhores SRMs de Paranaíba/MS, uma instalada na rede estadual e outra na rede municipal. O clima dos encontros foi inicialmente de defensiva, em ambas as redes, contudo, após conversas informais e explicações sobre o caráter ético e sigiloso dos dados, e que a equipe de pesquisa estava para ajudá-las a refletir sobre a prática cotidiana, as participantes mostraram-se menos apreensivas e ficaram bastante à vontade para trazer os seus relatos, posicionamentos, críticas, e dúvidas. Seguindo as recomendações de Gatti (2005), o registro das interações foram realizados mediante gravação

em áudio e por meio de anotações do pesquisador e de sua orientadora (mediadora das interações grupais).

Nos momentos iniciais do grupo focal, embora a mediadora tivesse avisado que iria ouvi-las para conhecer suas demandas e depois direcionar os debates, a ansiedade das professoras por informações era de tal ordem que elas questionavam e solicitavam respostas. Desta forma, na condução do grupo focal, a mediadora pautou-se pelo "princípio da não-diretividade", evitando "[...] intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta", (GATTI, 2005, p. 8). As intervenções realizadas foram no sentido de aprofundar questões, facilitar a troca e solicitar a opinião das professoras que ainda não tinham se manifestado.

Quanto ao desenvolvimento do processo grupal, "[...] alguns autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas, sendo que, em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise" (GATTI, 2005, p. 28). Em ambos os grupos focais desenvolvidos nessa investigação, as atividades foram realizadas durante aproximadamente três horas, pois as professoras participantes queriam aproveitar ao máximo a oportunidade de contato com a orientadora dessa pesquisa, que reside distante do município, para colocar em discussão as suas dúvidas após a coleta de dados de cada um dos eixos-temáticos do trabalho.

A análise dos dados foi realizada por meio de eixos e unidades temáticos, elencados a partir dos objetivos básicos da investigação e dos enunciados presentes nos discursos das professoras do AEE das SRMs e da gestora de educação especial de Paranaíba/MS. Nesse sentido, conforme Gatti (2005, p. 44),

> A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta.

Nessa perspectiva, "[...] é preciso ter o cuidado de ressaltar o que foi realmente relevante para o grupo, configurando-se tendências, mostrando-se conexões. As inferências a partir daí devem encontrar apoio claro nesse processo analítico, no ocorrido, no falado, ou no silenciado" (GATTI, 2005, p. 47).

Para análise dos dados coletados com o grupo focal,

> Os pesquisadores procuram verificar, quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, agrupamentos de opiniões, comparando e confrontando posições, extraindo significados das falas ou de outras expressões registradas, analisando a

> vinculação desses agrupamentos com as variáveis contempladas na composição do grupo. Destacam-se nessa análise tanto as opiniões que foram majoritárias como as que ficaram em minoria, sendo relevante a exploração destas [...] (GATTI, 2005, p. 47).

Como adverte Gatti (2005, p. 49), na análise dos dados "[...] buscou-se não cair no reducionismo que põe ênfase nos indivíduos participantes, nem no reducionismo que toma o grupo em abstrato como referência". Assim, a apreciação dos dados emergiu da interface entre o individual (demandas particulares de alguns professores) e do grupal, enfatizando-se as interações promovidas por meio dos temas propostos para discussão.

O delineamento do ciclo de investigação e formação com o gestor da educação especial e com as professoras das SRMs foi organizado em 12 momentos, que serão explicitados em momento oportuno, junto ao Quadro 1, no Capítulo 3 desta pesquisa.

Assim, por meio de estudo bibliográfico e documental e pesquisa empírica, os dados foram selecionados e sistematizados enunciados, interpretados e analisados de modo a configurar este trabalho em três capítulos. Adverte-se que em sua confecção, o estudo optou por, ao invés de segregar as teorizações foucaultianas num único capítulo, dialogar com este referencial em todos os capítulos, costurando com a agulha das contribuições de Foucault, sempre que cabível, os fios dos dados levantados para a construção do tecido da pesquisa.

O Capítulo 1, intitulado **A ordem do discurso da inclusão na educação especial**, busca elucidar o contexto histórico de emergência do discurso da inclusão no campo teórico-prático da educação especial. Na constituição da formação discursiva da educação especial destaca o poder da palavra com base nos dois principais discursos produzidos sobre a deficiência: o modelo médico e o modelo social. A partir daí analisa-se determinados enunciados para compreender as estratégias de atuação da educação especial, de modo a salientar a apropriação do modelo social da deficiência pelo discurso da inclusão. Ainda problematiza as aproximações e os distanciamentos das noções de educação inclusiva e de educação especial. Por fim, atenta-se ao cenário político a partir das imbricações das influências globais e locais que potencializam o ingresso do discurso da inclusão no campo da educação especial.

O Capítulo 2, denominado **Os dispositivos para o atendimento educacional especializado no Brasil: aproximações aos documentos políticos e normativos**, apresenta o contexto de produção do texto, discutindo determinadas normativas, orientações e diretrizes de âmbito nacional e elaboradas na esfera do Estado de Mato Grosso do Sul para o desenvolvimento do AEE. Ainda, problematiza a política atual que induz e prioriza a oferta do AEE prioritariamente nas SRMs.

O Capítulo 3, sob o título **Organização do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da rede pública de ensino do município de Paranaíba/MS**, condensa o foco da pesquisa para uma análise da política do contexto da prática em âmbito local. Dessa forma, situa a rede de ensino do município investigado, pontua a trajetória histórica e a organização dos serviços de educação especial no tempo presente. Em seguida, descreve e analisa a atuação do AEE nas SRMs enfatizando a estrutura e o funcionamento desse serviço de suporte da educação especial. Ao final, apresenta e problematiza as possibilidades, os limites e os desafios do AEE nas SRMs da rede estadual e municipal de ensino de Paranaíba/MS.

Em suma, este trabalho não se preocupa em desvelar a pretensa verdade escondida nos discursos da educação especial, tampouco busca definir a inclusão escolar como a salvação para as questões educacionais, ao contrário, tem como expectativas aflorar as contradições, as diferenças, as aproximações, os distanciamentos e os silenciamentos produzidos na disputa política pelo estabelecimento da "verdade" na educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa empreitada, o pensamento de Michel Foucault subsidiará a compreensão da "política como ética", com vistas a "[...] questionar a política e fazer aparecer no campo da política, assim como no campo do questionamento histórico e filosófico, problemas que não podiam ser colocados" (FOUCAULT, 2010f, p. 220). Assim, a presente pesquisa não busca trazer desfechos para as problematizações elaboradas; antes, pretende-se desestabilizar aquilo que está cristalizado como verdadeiro, necessário e legítimo no campo da educação especial.

CAPÍTULO 1
A ORDEM DO DISCURSO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O objetivo deste capítulo é analisar a conjuntura histórica que possibilitou a emergência e fixação dos principais enunciados que constituem o discurso da inclusão no campo da educação especial. Pretende, nessa empreitada, apresentar a configuração do contexto de influência (MAINARDES, 2006) das políticas públicas brasileiras de educação especial na contemporaneidade.

Nesse sentido, a caracterização das formações discursivas da educação especial será construída por meio da descrição de alguns enunciados que apresentem uma certa regularidade e semelhança no sistema de dispersão. Os grupos de influência produzem enunciados variados na arena política que constituem os discursos da educação especial. Esses discursos, como produtos e produtores das relações de poder-saber, disputam no campo político a primazia de um regime de verdade que estabelece em torno da educação especial: o público a ser atendido, as instituições para oferta dos atendimentos, os saberes necessários para sua execução e as estratégias de controle a serem empregadas.

Para compreender o contexto de influência na abordagem do ciclo de políticas é relevante situar como os discursos são construídos no decorrer do tempo, de modo a apontar algumas influências presentes na política investigada e elucidar as relações globais, nacionais e locais (MAINARDES, 2006).

Mainardes (2006, p. 51, grifo nosso), ao descrever a proposta do ciclo de políticas de Ball e Bowe, afirma que "[...] é o contexto de influência onde **normalmente** as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos". Adverte-nos quanto ao uso do advérbio **normalmente**, uma vez que o *policy cycle* é uma alternativa às análises lineares das políticas públicas (agenda, formulação, implementação, avaliação). Portanto, considerando a circularidade, a complexidade, os movimentos e deslocamentos das políticas públicas, sua análise poderia iniciar-se também pelo contexto de produção de texto ou pelo contexto da prática. Assim, a opção por iniciar as discussões do ciclo de políticas a partir do contexto de influência deve ser compreendida como uma escolha, nunca uma regra imposta por esta abordagem.

No contexto de influência, destaca-se a atuação dos grupos de interesses que disputam, na arena política, "[...] para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado" (MAINARDES, 2006, p. 51). Desta feita, dialogando com o objeto

desta pesquisa, atentar-se-á às lutas, estratégias e resistências políticas empreendidas pelas redes de influência para definição das estratégias da educação especial, mormente aquelas organizadas a partir do discurso da inclusão escolar.

Conforme Mainardes (2006, p. 51),

> É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social.

Desta maneira, para entender o ingresso do discurso da inclusão no campo da educação especial foram delineados três movimentos: o primeiro busca situar o poder da palavra nas concepções acerca da deficiência, enfatizando os conceitos de modelo médico e modelo social da deficiência e suas implicações no campo político; o segundo analisa a construção histórica da educação especial, destacando os enunciados dos discursos da institucionalização, da integração e da inclusão; por fim, o terceiro almeja elucidar o cenário político da inclusão escolar, com vistas a salientar as relações macro e micropolíticas.

1.1. O Poder da Palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência

A palavra é uma força constitutiva. Desde as mais antigas narrativas religiosas de criação do universo, às palavras é dado o poder de produzir coisas e sujeitos. Entretanto, distante de ser estático, o discurso, como produto e produtor da humanidade, é dinâmico e mutável, construído nas teias de múltiplos sentidos e significados, com potência para engendrar o silenciamento ou a materialidade dos enunciados que o compõem.

Situado o poder da palavra, busca-se enfatizar duas concepções acerca da deficiência presentes no imaginário social, nas propostas políticas e no direcionamento das práticas sociais voltadas à população que se encontra nessa condição: o modelo médico e o modelo social. Assim, o movimento de escavar na história estas concepções da deficiência é relevante para compreender as formas de relacionamento entre o indivíduo com deficiência e a sociedade e, na conjuntura do tempo presente, a influência destas concepções na produção e atuação das políticas públicas de inclusão.

Nessa perspectiva, procura-se conhecer os discursos médico e social da deficiência na e através da história, de modo a salientar "[...] a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um

sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundando e refundado pela história" (FOUCAULT, 2009, p. 10). Dessa forma, as concepções acerca da deficiência sofrem transformações de acordo com o contexto social, político e econômico, construindo bases morais ou cientificamente aceitas por determinada sociedade em certo lapso de tempo.

Historicamente, a deficiência foi estabelecida em relação a não-deficiência. Em outras palavras, os sujeitos com deficiência eram/são identificados por aquilo que não possuem em relação à pessoa sem deficiência: a visão, a audição, o intelecto, a mobilidade, etc. Assim, os sujeitos com deficiência, estigmatizados pelo déficit e pela incapacidade, são dispostos à margem da faixa arbitrária da normalidade.

Percorrendo algumas minúcias da história, é possível encontrar diversas concepções e práticas sobre a deficiência, algumas brevemente apresentadas a seguir. O intuito desta retomada é meramente ilustrativo e não visa maior aprofundamento. Ainda, destaca-se o cuidado de não cometer anacronismos, já que tais ideias e ações circunscrevem-se em tempos e espaços demarcados.

Na Idade Antiga, a despeito dos valores estético-corporais da Grécia e de Roma, tudo o que extrapolava o padrão de normalidade estabelecido naquele contexto sócio-político-econômico era eliminado. São corriqueiros os registros de recém-nascidos com deficiência abandonados nos esgotos de Roma e atirados do monte Taigeto, na Grécia. Conforme Aranha (2001) e Carvalho (2012a), nesse cenário, tais práticas não representavam um problema de natureza moral, constituindo-se num exercício de poder legítimo da família, já que frustravam as expectativas e necessidades da comunidade.

Durante a Idade Média, a Igreja, enquanto lugar privilegiado de produção da verdade, estabeleceu sob os auspícios espirituais, a condição metafísica dada à deficiência: ora tais pessoas eram consideradas como fruto de possessão demoníaca, ora como escolha divina para expurgação dos pecados humanos. Aranha (2001) e Carvalho (2012a) enfatizam os traços caritativos desse período.

Com o advento da Modernidade, a fuga ao padrão considerado normal passa a ser discutida para além da ótica religiosa, a partir das condições de possibilidade do discurso da verdade a partir da Ciência. Assim, novos avanços foram construídos na área da incipiente Medicina, conhecimentos estes que fortaleceram a tese da organicidade[5] e que ampliou a compreensão da deficiência como um processo natural, biológico, contrapondo-se às noções

[5] "A tese da organicidade defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais, transcendentais" (ARANHA, 2005, p. 13).

místicas que a concebiam como um fenômeno metafísico, de origens transcendentais e ocultas (ARANHA, 2005).

Portanto, situada no campo das causas orgânicas, a deficiência passa a ser abordada no âmbito médico, sendo associada a uma doença crônica. De acordo com Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 3), o discurso médico "[...] aborda a deficiência por meio de um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõe relação de causalidade entre a lesão ou a doença e a experiência da deficiência". Dessa forma, o discurso médico da deficiência será construído a partir de um conjunto de ideias tendente a uma classificação das doenças, "[...] numa concepção linear que traz, em si mesma, a ideia do encadeamento entre causa e efeitos, numa perspectiva determinística e permanente" (CARVALHO, 2012a, p. 27).

Em 1893 foi criada a primeira classificação internacional das doenças, sendo que, atualmente, vigora a 10ª revisão desta classificação, denominada Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, mais conhecida como CID-10 (CARVALHO, 2012a).

Com o intuito de transpor a lógica causa-efeito da Classificação Internacional das Doenças (CID) para o campo das deficiências, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou, em 1976, a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID). Conforme Carvalho (2012a, p. 28, grifo nosso), a CIDID traz os seguintes conceitos:

> **Deficiência**: representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão, a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, como por exemplo: uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais.
> **Incapacidade**: representa a consequência da deficiência e reflete as limitações dela resultantes e que são impostas às próprias pessoas, comprometendo o desempenho de suas atividades essenciais à vida diária, consideradas normais para o ser humano. A incapacidade reflete a natureza da deficiência, seja psicológica, física, sensorial ou outra.
> **Desvantagem**: representa, no contexto social, as consequências de uma deficiência ou incapacidade que limitam ou impedem as pessoas de exercerem as habilidades necessárias à sua sobrevivência ou de desempenharem os papéis esperados de acordo com sua idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas de seu grupo social, refletindo a qualidade da adaptação do indivíduo ao meio ambiente e à sociedade, como resultado de sua deficiência.

A CIDID propõe uma compreensão da deficiência a partir de um modelo unicausal baseado na doença (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010). Esta classificação trata a deficiência como um estado patológico e segue uma racionalidade que classifica a deficiência como uma incapacidade que gera desvantagens. Assim, por exemplo, a deficiência física seria

qualificada como uma incapacidade de se locomover que gera dificuldades de mobilidade, ou seja, uma desvantagem no convívio social. Nesse sentido, partindo da relação entre causa e efeitos, "[...] Um corpo com lesões experimentaria restrições de habilidades, o que levaria a pessoa a situações de desvantagem social. A desvantagem seria resultado das lesões, por isso a importância de conhecer, curar ou reabilitar os corpos anormais" (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007).

Nessa racionalidade, o princípio da normalização serviu de força motriz para o discurso médico da deficiência. A normalização fixa no sujeito com deficiência o foco da mudança, responsabilizando-o pelo avanço ou estagnação de suas interações sociais e delegando às instituições a oferta de recursos e serviços que promovessem a normalização de suas condições de existência (ARANHA, 2005; ANACHE, 1994; GLAT; BLANCO, 2007).

Entretanto, adverte Anache (1994, p. 51) que "[...] à medida em que se lhe atribui tal responsabilidade, a sociedade se exime dessa tarefa. No entanto, a dificuldade do "deficiente" em realizar essa incumbência, provavelmente, contribuirá para sua segregação". Assim, trata-se de um modelo centrado no sujeito com deficiência, que só poderá participar da vida social quando estiver preparado, transformado, adaptado para usufruir dos bens físicos, materiais e culturais tidos como normais.

A partir dos anos de 1960, um novo discurso acerca da deficiência foi produzido a partir do trabalho de pesquisadores do Reino Unido: o modelo social da deficiência (AUGUSTIN, 2012; BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010). Este modelo empreendeu crítica ao modelo médico, que enfatiza a dimensão biológica da deficiência, e propôs uma abordagem da deficiência sob aspectos sociais e ambientais (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007). Conforme Carvalho (2012a), o foco do modelo social são as interações entre a pessoa com deficiência e o meio social, de modo a superar a lógica binária: ou indivíduo ou sociedade.

Para Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 6),

> Com a adoção do modelo social, a deficiência deixa de ser um problema trágico, de ocorrência isolada de alguns indivíduos menos afortunados, para os quais a única resposta social apropriada é o tratamento médico (modelo médico), para ser abordada como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a única resposta apropriada é a ação política.

Nesse sentido, o discurso social enuncia a compreensão da deficiência para além dos elementos intrínsecos ao sujeito, destacando os elementos extrínsecos, e considerando-a, portanto, como resultado das restrições provocadas pelas estruturas sociais. Dessa maneira, a deficiência é concebida também como "[...] fenômeno social que surge com maior ou menor

incidência a partir das condições de vida de uma sociedade, de sua forma de organização, da atuação do Estado, do respeito aos direitos humanos e dos bens e serviços disponíveis para a população" (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 5).

Inserindo-se na ordem do discurso do modelo social, em 2001, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), considerada complementar à CIDID. Se, de um lado, a CIDID atenta-se ao diagnóstico e as consequências das doenças, por outro lado, a CIF preocupa-se com a funcionalidade, ou seja, com fatores contextuais também externos ao indivíduo.

De acordo com Carvalho (2012a, p. 38), a CIF

> [...] confere destaque à funcionalidade, o que nos leva a pensar na deficiência e incapacidade não apenas como consequências de saúde e doenças, mas como determinadas pelo contexto físico, político e social, pelas diferentes atitudes frente à deficiência e pela disponibilidade de serviços e de legislação que garantam e assegurem direitos a todos os cidadãos.

A CIF, ao contrário da CIDID, que considera a deficiência como resultado de uma doença (unicausal), está baseada num modelo multicausal da deficiência, destacando a "[...] funcionalidade, que cobre os componentes de funções e estruturas do corpo, atividade e participação social" (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 4). Assim, a CIF concebe a deficiência o fruto da interação de habilidades, capacidades e meio ambiente. O foco é na funcionalidade, ou seja, naquilo que o indivíduo com deficiência é capaz de fazer quando modificadas as estruturas sociais que provocam ou reforçam sua condição.

Portanto, a CIF pauta-se numa

> [...] abordagem biopsicossocial que incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais. Assim, na avaliação de uma pessoa deficiente, esse modelo destaca-se do biomédico, baseado no diagnóstico etiológico da disfunção, evoluindo para um modelo que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Nesse modelo, cada nível age sobre e sofre a ação dos demais, sendo todos influenciados pelos fatores ambientais (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 4)

Em síntese, o discurso médico, incorporado na CIDID, elucida a dimensão unicausal da deficiência, reconhecendo na doença a causa das desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Assim, a causa da deficiência encontra-se no indivíduo, em seus elementos intrínsecos. Portanto, o foco de transformação é a própria pessoa com deficiência, que deve adequar-se às estruturas sociais.

Por sua vez, o discurso social, englobado na CIF, evoca a dimensão multicausal da deficiência, considerando suas causas a partir de aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Dessa forma, mais que reconhecer a deficiência nos elementos intrínsecos, como um

problema individual, concebe-a levando em conta os elementos extrínsecos (sociais, políticos e econômicos) que dificultam ou impedem a plena participação das pessoas com deficiência nos mais diversos ambientes sociais. Logo, o foco de mudança é a própria estrutura social, que necessita ser transformada de modo a possibilitar o acesso e a participação de todas as pessoas, com ou sem deficiências.

Salienta-se que tanto a CIDID como a CIF visam estabelecer parâmetros para uniformizar conceitos e constituir uma linguagem universal acerca da deficiência, com vistas a orientar o desenvolvimento de políticas públicas, permitir o diálogo entre estudiosos, profissionais e gestores das áreas de saúde, educação, trabalho, assistência social, a partir de um marco comparativo internacional. Desta forma, tais documentos podem ser compreendidos como dispositivos biopolíticos que produzem saberes acerca da deficiência. Destarte, constituem por meio dos discursos médico e social os sujeitos com deficiência e sugerem a sua relação com a sociedade.

Nesse contexto, cabe destacar a concepção de deficiência que consta na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009. Esta Convenção tem como parâmetro o discurso social da deficiência, compreendendo-a como "um conceito em evolução" resultante "[...] interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas" (ONU, 2006). Desta feita, destacam-se deste conceito dois aspectos: primeiro, a compreensão da deficiência quanto aos seus limites e possibilidades ainda é uma incógnita, está em evolução, em processo de desenvolvimento; segundo, as deficiências resultam dos obstáculos que se interpõem por meio do preconceito, da discriminação, da falta de acessibilidade, de recursos e serviços.

Complementando o conceito de deficiência da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011, p. 7), baseado na CIF, dispõe que "[...] a deficiência é parte da condição humana – quase todos nós estaremos temporária ou permanentemente incapacitados em algum momento da vida [...]" e, ainda, que "a deficiência é complexa, e as intervenções para superar as desvantagens associadas à deficiência são múltiplas e sistêmicas – variando de acordo com o contexto". Ainda, o Relatório, destacando "[...] o papel do ambiente para facilitar ou restringir a participação das pessoas com deficiência" (OMS, 2011, p. 9), indica as principais barreiras a serem superadas: 1) **Políticas e padrões inadequados** – "A elaboração de políticas nem sempre leva em consideração as necessidades das pessoas com deficiência, ou então as

políticas e padrões existentes não são cumpridos" (OMS, 2011, p. 9); 2) **Atitudes negativas** – "Crenças e preconceitos constituem-se como barreiras à educação, ao emprego, aos serviços de saúde, e à participação social" (OMS, 2011, p. 9); 3) **Falhas na oferta de serviços** – "Pessoas com deficiência são particularmente vulneráveis a falhas em serviços tais como saúde, reabilitação, e apoio e assistência" (OMS, 2011, p. 9); 4) **Problemas na prestação de serviços** – "Uma pobre coordenação dos serviços, funcionários mal preparados e inadequados afetam a qualidade, acessibilidade, e adequação dos serviços à pessoa com deficiência" " (OMS, 2011, p. 9); 5) **Financiamento inadequado** – "Recursos alocados na implementação de políticas e planos são frequentemente inadequados. A falta de financiamento efetivo é um grande obstáculo aos serviços sustentáveis ao longo de todos os níveis de renda" (OMS, 2011, p. 9); 6) **Falta de acessibilidade** – "Muitos ambientes construídos (incluindo instalações públicas), sistemas de transportes e comunicação não são nada acessíveis" (OMS, 2011, p. 10); 7) **Falta de consultas e envolvimento** – "Muitas pessoas com deficiência são excluídas do processo de tomada de decisões em assuntos diretamente relacionados às suas vidas [...]" (OMS, 2011, p. 10); 8) **Falta de dados e evidências** – "[...] Conhecer os números das pessoas com deficiência e suas circunstâncias pode melhorar os esforços para a remoção das barreiras incapacitantes e oferecer serviços que permitam que as pessoas com deficiência participem" " (OMS, 2011, p. 10).

A adoção do conceito de deficiência expresso na Convenção (ONU, 2006), adotado no Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011), traz implicações ao desenvolvimento de pesquisas, na atuação das práticas sociais e na elaboração de políticas públicas direcionadas à população com deficiência, já que enfatiza a necessidade de conceber a deficiência para além do déficit, do estigma, da negação de possibilidades, de modo a atribuir ao poder público e a sociedade civil a responsabilidade pela eliminação das barreiras arquitetônicas, materiais e atitudinais que impossibilitam o protagonismo, a visibilidade e o gozo de direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência aponta as estimativas de prevalência de deficiência na população mundial, indicando que "[...] mais de um bilhão de pessoas vivam com alguma forma de deficiência, algo próximo de 15% da população mundial", sendo que este indicador "[...] é mais alto do que as estimativas precedentes da Organização Mundial da Saúde, as quais datam de 1970 e sugerem aproximadamente 10%" (OMS, 2011, p. 7).

Os dados estatísticos produzidos para caracterização das pessoas com deficiência são considerados, sob a perspectiva foucaultiana, estratégias biopolíticas para conhecimento, esquadrinhamento e controle das populações. Para Foucault (2010c, p. 206), "[...] é da

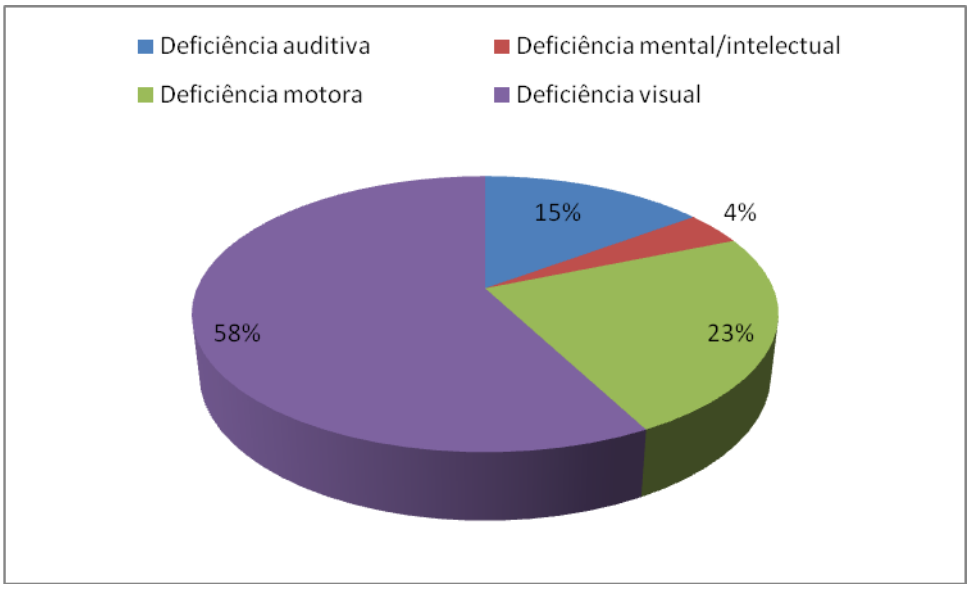
natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, é disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder". Trata-se, portanto, da estatização da vida da pessoa com deficiência e do seu controle por meio de mecanismos biorregulamentadores.

No Brasil, o Censo de 2010 (IBGE, 2010) identificou, a partir da percepção dos sujeitos entrevistados, que da população total de 190.755.799, cerca de 45.623. 910 pessoas consideram que possuem permanentemente pelo menos um tipo das seguintes deficiências: visual (35.791.488 pessoas), auditiva (9.722.163 pessoas), motora (13.273.969 pessoas) e intelectual (2.617.025). Em percentuais, os dados do Censo de 2010 (IBGE, 2010) revelam que cerca de 23,9% da população brasileira considera-se em situação de deficiência. O Censo realizado no ano 2000 indicava que 14,5% da população possuíam alguma deficiência. Portanto, de 2000 à 2010 houve, no Brasil, um aumento de 9,4 % da população considerada com deficiência. Salienta-se que o aumento dos índices de deficiência relacionam-se diretamente ao aumento da expectativa de vida da população, que, ao envelhecer "[...] apresentam maior risco de deficiência" (OMS, 2011, p. 8).

Em Mato Grosso do Sul, da população total de 2.449.024, aproximadamente 699.869 pessoas indicam possuir alguma deficiência permanente, ou seja, 28,57% da população, sendo que 409.580 pessoas com deficiência visual, 107.610 pessoas com deficiência auditiva, 150.191 pessoas com deficiência motora e 32.488 com deficiência intelectual (IBGE, 2010).

No município de Paranaíba/MS, foco desta pesquisa, O Censo de 2010 estima que dos 40.192 habitantes cerca de 11.641 possuem algum tipo de deficiência permanente, o que corresponde a 28,96 % da população (IBGE, 2010). Com base nas categorias definidas pelo Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), é possível apontar que a população com deficiência no município de Paranaíba/MS é constituída de 640 pessoas com deficiência mental/intelectual, 2.434 pessoas com deficiência auditiva, 3.856 pessoas com deficiência motora e 9.457 pessoas com deficiência visual. O gráfico a seguir apresenta em percentuais a divisão da população paranaibana por categorias de deficiências.

Gráfico 1 - Divisão da população por categoria de deficiência no município de Paranaíba/MS



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010).

Os dados obtidos com o Censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010) mostram – com exceção da deficiência mental/intelectual que não indicava no questionário de amostra a gradação da condição – que a população com deficiência do município de Paranaíba/MS apresenta predominantemente "alguma dificuldade" (73% na deficiência auditiva; 60% na deficiência motora; 79% na deficiência visual), seguida de "grande dificuldade" (22% na deficiência auditiva; 33% na deficiência motora; 20% na deficiência visual) e, em número menor, aqueles que não conseguem de modo algum ouvir (5%), caminhar ou subir degraus (7%) e enxergar (1%).

Como observado estatisticamente, embora tratados enquanto "minorias sociais", os sujeitos em situação de deficiência correspondem aproximadamente um quarto da população brasileira, um número expressivo, que carece de atenção na definição de ações tendentes à promoção da dignidade e da participação social desta população.

Ainda, evidencia-se, no levantamento populacional do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), a ausência de indicadores para a caracterização de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, de altas habilidades/superdotação e múltipla deficiência, dados estes que seriam relevantes para o avanço das políticas públicas e não exclusão e silenciamento de determinados segmentos de pessoas.

1.2. A Educação Especial como Estratégia de Normalização dos Anormais[6]

A instituição escolar foi criada para produzir comportamentos e mentalidades desejáveis para a conformação dos sujeitos às transformações sociais, políticas e econômicas da Modernidade. Na proposta iluminista, o conhecimento científico deveria ser transmitido a todos os seres humanos, para que o uso da razão possibilitasse ao homem a saída de sua menoridade, ou seja, a superação da condição de incapacidade de fazer uso do seu próprio conhecimento (KANT, 2013). Ainda, para o desenvolvimento do sistema de produção capitalista, a escola, enquanto um "campo de convergência de ordens" (OSÓRIO, 2013) teve papel fundamental no controle dos corpos e na reprodução dos interesses da ordem estabelecida.

Nesse processo, a educação formal passou a ser requisito para o sujeito entrar na ordem do discurso da Modernidade. Assim, a educação é compreendida como o conjunto de práticas discursivas e não discursivas que busca a constituição do sujeito. É o instrumento pelo qual o sujeito pode ter acesso aos discursos historicamente produzidos pela humanidade. Desta feita, "[...] Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 2010e, p. 44).

Considerando a instituição escolar "[...] como um dos meios tecnológicos mais eficientes de domínios e controles" (OSÓRIO, 2013, [n.p.]), dentre outras instituições criadas no século XIX (prisão, hospitais, asilos, polícias, etc), destaca-se a sua finalidade de não excluir, mas de ligar os indivíduos "[...] a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma" (FOUCAULT, 2009, p. 114). Assim, a escola fixa os indivíduos a um aparelho de transmissão do saber (FOUCAULT, 2009). É neste cenário que "[...] a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de

---

[6] De imediato, destaca-se a ciência da carga semântica das palavras e do seu poder de subjetivar os sujeitos, bem como da impropriedade do uso do termo anormal no momento histórico atual, face às terminologias consideradas politicamente corretas. Contudo, em consonância com o referencial foucaultiano, optou-se pelo uso termo anormal para indicar aquele que se encontra fora da norma, dos padrões estabelecidos nas relações de saber-poder. Ainda, dada as transformações políticas que estabelecem o público da educação especial, ora incluindo, ora excluindo determinados sujeitos, o uso do termo anormal compreenderá, quando utilizado neste breve relato histórico, os grupos que já foram ou são alvos da educação especial.

funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança" (FOUCAULT, 2009, p. 120).

Nessa perspectiva, acompanhando o processo seletivo e elitista de expansão da educação formal, a partir das práticas realizadas por médicos-pedagogos junto aos sujeitos tidos como ineducáveis (MENDES, 2006), inventou-se a educação especial. Historicamente, à educação especial foi dada a incumbência da educação de indivíduos com deficiência, distúrbios de aprendizagem e/ou comportamento e altas habilidades, configurando-se num "[...] sistema paralelo e segregado de ensino [...]" (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344). Assim, desde o momento da sua invenção, a educação especial foi "[...] interpretada como um apêndice indesejável" da educação geral (MAZZOTTA, 2005, p. 11). Como cria da Modernidade, a educação especial foi incumbida de desempenhar duas funções: prover atendimentos clínicos e educacionais para as pessoas com deficiência e institucionalizar comportamentos tidos como anormais (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011).

O "especial" da educação, hegemonicamente, foi definido em função de sua clientela: pessoas com deficiência, com distúrbios invasivos do desenvolvimento, com superdotação, dentre outras condições e/ou comprometimentos considerados desviantes (CARVALHO, 2011). As práticas destinadas ao atendimento educacional dos sujeitos "especiais", a partir do século XVI, foram constituindo o arcabouço de conhecimentos teóricos e práticos para a constituição da educação especial.

Destarte, as práticas discursivas e não discursivas da educação especial são entendidas como estratégias de normalização dos sujeitos considerados anormais. De acordo com Foucault (2010c), o processo de normalização – ao contrário da normação que busca inserir o anormal na norma – visa articular os diferentes níveis de normalidade. Em outras palavras, "[...] a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis [...] " (FOUCAULT, 2008a, p. 83). Essa normalização, de certo modo, tende a naturalizar, "sempre que possível", a presença dos anormais nas estruturas consideradas normais.

Desde suas origens, o modelo médico configurou-se como hegemônico nas práticas discursivas e não discursivas da educação especial. A concepção médico-pedagógica da educação especial, ao centrar-se nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência (JANNUZZI, 2004), trouxe implicações que resultaram no predomínio de práticas medicalizantes e assistencialistas, em detrimento das ações educacionais (MAZZOTTA, 2005). Complementa Glat et al (2006, p. 3) que "[...] a Educação Especial se constituiu como

campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico, também denominado “centrado no cliente” [...]” (GLAT ET AL, 2006, p. 3).

Se o enunciado “o deficiente pode aprender” passou a ser timidamente veiculado pelos pressupostos organicistas, em contrapartida, a profusão de outros enunciados eram socialmente produzidos para subjetivação dos indivíduos com deficiência, fundamentados “[...] essencialmente na idéia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável [...]” (MAZZOTTA, 2005, p. 16). As contradições desses enunciados fortaleceram a proposta de institucionalização do anormal, quer pela crença de que seu desenvolvimento seria possível num ambiente restrito, quer pela fixação de sua incapacidade ou inadequação de conviver com os considerados normais (MENDES, 2006).

O movimento da institucionalização “caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (ARANHA, 2005, p. 14). Adverte-se que, quanto à organização do atendimento, as instituições ou escolas especiais poderiam/podem funcionar em regime de internato, semi-internato e externato.

Por volta da década de 1960, a pressão contrária ao ideário da institucionalização, que se vinha acumulando desde os fins da década de 1950, ganhou e uniu forças de diferentes direções, motivadas pelos mais diversos interesses, mas que tinham uma intenção em comum: favorecer a recuperação das pessoas com deficiência para o convívio social (ARANHA, 2005). Para Mendes (2010b, p. 14), “A constatação de que os portadores de deficiências poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional [...] investigar “o que”, “para que” e “onde” eles poderiam aprender”.

Como destaca Aranha (2001; 2005), cabe salientar o interesse do sistema, que passou a observar o quão oneroso era manter as pessoas com deficiência em instituições, na improdutividade e na condição crônica de segregação. Nesse sentido, elaborou-se um discurso político acerca da autonomia e da produtividade, com o fito de aumentar a produção e diminuir o custo e o ônus populacional[7], tornando ativa toda e qualquer mão de obra possível, bem como restringir as responsabilidades sociais do Estado.

Ainda, a Academia e diferentes categorias profissionais se manifestaram contra a permanência da institucionalização, apontando a sua inadequação, já que o enclausuramento inviabilizava a administração da vida das pessoas com deficiência em sociedade (ARANHA,

[7] “Índice obtido pelo cálculo de quantas pessoas encontram-se sob o encargo de cada pessoa economicamente ativa, no sistema de produção” (ARANHA, 2005, p. 17).

2001; 2005). Nessa esteira, vale destacar a influência da obra de Erving Goffman, que analisou as características e os efeitos da institucionalização, criando a definição, amplamente aceita de instituição total[8].

Ademais, há que se lembrar que a década de 1960 foi marcada por um processo geral de reflexão e de crítica sobre os direitos humanos e, mais especificamente, sobre os direitos das minorias (MENDES, 2010b). Tal debate tornou-se marcante pela relação da sociedade com a pessoa com deficiência, sendo que o princípio da normalização – que defendia a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, procurando ajudá-las a adquirir condições de vida o mais próximo possível ao tido como normal (ANACHE, 1994) – e as práticas de desinstitucionalização começaram a se destacar no discurso da educação especial (ARANHA, 2001; 2005).

Nesse contexto, conforme Glat e Blanco (2007, p. 21), o enunciado "O "deficiente pode se integrar na sociedade" tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial". Assim, o enunciado aponta a **possibilidade** do anormal se integrar na sociedade; **possibilidade** baseada no modelo médico, que responsabiliza o sujeito pela sua integração[9].

Assim, como elucida Aranha (2001, p. 16-17), a integração das pessoas com deficiência organiza-se em três etapas:

> [...] a primeira, de avaliação, onde uma equipe de profissionais identifica o que, em sua opinião, necessita ser modificado no sujeito ou em sua vida, de forma a torná-lo o mais "normal" possível. A fase seguinte, conseqüência desta e a ela conseqüente, chamada de intervenção (ensino, treinamento, capacitação, etc..), onde profissionais passam a oferecer atendimento formal e sistematizado ao sujeito em questão, norteados pelos resultados e decisões tomados na fase anterior. À medida que os objetivos vão sendo alcançados e a equipe considera que a pessoa se encontra pronta para a vida independente na comunidade, efetiva-se a última fase, constituída do encaminhamento ou re-encaminhamento desta para a vida na comunidade.

De acordo com Mendes (2010b, p. 17), "[...] No âmbito das propostas educacionais, surge uma estrutura educacional paralela embasada no sistema de cascatas ou no contínuo de provisões de serviços". Nesse sistema, a despeito da educação especial, o *continuum* dos serviços dar-se-ia por meio da passagem de um serviço segregado (escola especial) para outro

---

[8] Instituição total é, conforme Goffman (1974, p. 11), "um local de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluído da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, leva uma vida enclausurada e formalmente administrada".

[9] Para Freitas (2009, p. 221) "O movimento da "integração" pressupõe que o aluno da educação especial tenha um período de preparação educacional para ser inserido na escola [comum, em salas comuns]; exige a dominação de pré-requisitos para a escolarização e enfoca no aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seu processo de escolarização".

considerado intermediário (classe especial), até atingir um ambiente integrador (classe comum). Sob o enfoque do discurso médico, sendo a deficiência comparada a uma doença, a educação especial atuava pelo viés terapêutico de "[...] preparação do aluno com deficiência para posterior inserção na sala comum" (NERES, 2010, p. 55), dando "[...] ênfase na recuperação ou instalação da linguagem oral no surdo, a prontidão para escolarização para o deficiente mental, e assim por diante" (GLAT ET AL, 2006, p. 3)

Entretanto, pautado no modelo médico, a passagem de um serviço para o outro dependia do progresso do aluno com deficiência, no qual era fixada a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar. Assim, essas transições raramente aconteciam, fazendo com que esse alunado permanecesse *ad eternum* nas escolas e classes especiais.

Complementa Aranha (2005, p. 19-20), que

> Outra crítica importante referia-se à expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem o "ser igual", e como se ser diferente fosse razão para decretar a sua menor valia enquanto ser humano e ser social. Aliado a esse processo, intensifica-se o debate de ideias acerca da deficiência e da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.

Desse modo, um novo clima social – entendido como "[...] o conjunto de crenças, valores, ideias, conhecimentos, meios materiais e políticos de uma sociedade em um dado momento histórico" (MAZZOTTA, 2005, p. 16) – possibilitou o questionamento acerca do modelo médico da deficiência e da responsabilização unicausal do sujeito pela sua inserção nos mais diversos espaços públicos. Sendo pessoa humana, e, portanto, detentora de direitos fundamentais inalienáveis, não deveria ser assegurado à pessoa com deficiência o acesso e a participação regular nos espaços comuns da vida em sociedade?

Imbuídos nas proposições do modelo social da deficiência, e, portanto, evocando a responsabilidade da sociedade na transformação das barreiras existentes, os movimentos em prol da defesa dos direitos das pessoas com deficiência fortaleceram-se a partir dos anos de 1980 e passaram a pressionar a redefinição das políticas públicas voltadas a essa população sob a égide do discurso da inclusão.

Conforme Osório (2013, [n.p.]),

> A inclusão passa a ser pensada como a criação de um conjunto de dispositivos reguladores, com caráter técnico, buscando orientar um determinado grau de normalização, de um grupo ou de um indivíduo, em situação de risco social, seja pela precarização de suas condições humanas, marcadas pela diferença, [...] cuja base cultural é o exercício histórico do racismo, seja como uma anomalia que caracteriza um indivíduo ou um grupo, por um atributo do senso comum, seja por uma comprovação ou não dessa diferença.

O discurso da inclusão, como invenção contemporânea (LOPES, 2009), emerge como um imperativo moral face às causas e efeitos da exclusão social, articulando-se aos discursos dos direitos humanos, da democracia e do neoliberalismo. É constituído no campo dos direitos humanos como espada das lutas e escudo das resistências **daqueles** e **para aqueles** que se encontram marginalizados pela economia, pela cultura, pela política, pelas condições físicas, intelectuais ou sensoriais, etc. Relaciona-se, portanto, ao discurso democrático de participação nos processos decisórios e de acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade pelos grupos historicamente excluídos. Ademais, sob a égide do jogo político do Estado neoliberal, considerando como regras para a disputa global dos mercados a "[...] desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o Estado mínimo [...]" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 45), a inclusão "como prática política de governamentalidade" (LOPES, 2009, p. 154) possibilita a redução de custos ao unificar os espaços dos normais e dos anormais, a naturalização (e a negação!) das diferenças, e, sempre que possível, a transformação de sujeitos deficientes em sujeitos eficientes ao sistema de produção. Sintetiza Osório (2013, [n.p.]) que "[...] os ideais dos discursos sobre a inclusão se desdobram, no momento atual, numa relação de mercado (acesso aos bens de consumo) e de direitos, inerente a um grupo de indivíduos determinado, posicionado na sociedade, como grupo em risco social".

Logo, na formação discursiva da educação especial, o enunciado "o deficiente **pode** ser integrado" – gestado pelo modelo médico da deficiência – é deixado em suspenso, cedendo espaço para o funcionamento do enunciado "o deficiente **deve** ser incluído"[10] – influenciado pelo modelo social da deficiência.

Nesse sentido, visando o governamento das populações a partir da confluência das curvas de normalidade (FOUCAULT, 2008a), os discursos inclusivos põem em funcionamento alguns enunciados que buscam criar, por meio das palavras, "novos sujeitos". Assim, o enunciado "a diversidade enriquece e humaniza a sociedade" (BRASIL, 2004, p. 12) procura estimular a convivência entre anormais e normais, criar a ideia de respeito às diferenças e promover o governamento das populações. Para Osório (2013, [n.p.])

> [...] os discursos calcados numa transformação social, em que a possibilidade é conviver com a diferença, revertem os próprios valores fundadores de todas as instituições e mexem com a própria história da civilização, regrada pela discriminação, pelo domínio, pelo controle, e exige, não simplesmente uma inversão

[10] Conforme Freitas (2009, p. 221), "A "inclusão" [...] afirma que as instituições escolares [comuns] devem modificar suas práticas e promover as condições de acessibilidade necessárias para que o aluno da educação especial tenha garantido seu direito à escolarização e a uma educação de qualidade".

> dos discursos até então postos, e nem uma simples normalização, mas, sim, uma convergência das práticas sociais, entre os que se auto-avaliam como "normais" e aqueles que são rotulados como "anormais".

Dessa maneira, a escola comum passa a ser considerada como o espaço ideal para convergência das práticas pedagógicas destinadas aos normais e aos anormais da educação. Ao fixar os alunos anormais no mesmo ambiente onde é transmitido o saber aos alunos normais, busca-se equalizar os diferentes níveis de normalidade, produzir por meio da disciplina sujeitos dóceis e úteis ao sistema de produção e controlar, por meio dos dispositivos bioregulamentadores, os riscos sociais. Conforme Lasta e Hillesheim (2011, p. 101),

> [...] a inclusão escolar é um dos mecanismos disciplinares e regulamentadores que a escola coloca em funcionamento para o gerenciamento do risco, já que os mecanismos disciplinares se preocupam em desenvolver estratégias direcionadas ao corpo individual dos sujeitos ali incluídos, moldando suas atitudes, comportamentos e condutas sociais. Já os mecanismos regulamentadores se direcionam aos processos coletivos de uma população, ordenando os sujeitos para, com isso, produzir sujeitos autogovernados que saibam conviver harmonicamente, não se tornando um risco para a sociedade.

Da mesma forma que o discurso da integração, o discurso da inclusão explicita a inserção dos anormais na escola comum. Entretanto, as estratégias adotadas para a normalização e governamento do anormal se diferem: na integração, a responsabilidade de transformação é do sujeito que quer ser inserido na escola; na inclusão, enfatizam-se as transformações nas próprias estruturas das escolas, de modo a eliminar as barreiras (atitudinais, arquitetônicas, materiais, didáticas) que impedem a participação tanto dos sujeitos normais como dos anormais.

Nesta conjuntura, cabe problematizar as implicações do discurso da inclusão para o campo da educação especial. Inicialmente, Mazzotta (2008, p. 28) reflete sobre as aproximações e distanciamentos entre os conceitos de educação especial e educação inclusiva, e considera primordial, antes de tudo, a definição de Educação, para, a partir daí, buscar os "[...] adjetivos que a têm qualificado ou, em certos casos, desqualificado". Assim, entende a "[...] educação, em particular a educação escolar, como um processo essencialmente inclusivo". Desta forma, o princípio inclusivo deve ser entendido como uma finalidade básica de todo o processo educacional. Portanto, é um princípio ético-filosófico da educação escolar.

Ainscow (2009, p. 19) advoga que a "[...] inclusão é um conjunto de princípios". Para tanto, o desenvolvimento de práticas inclusivas impõe a "[...] tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos". Assim, elenca, dentre uma lista que "está em estado permanente de desenvolvimento", alguns desses

valores: a igualdade, a participação, a compaixão, o respeito pela diversidade, a liberdade, a realização.

Embora tratados comumente na produção acadêmica enquanto sinônimos, Bueno (2008, p. 49) diferencia os termos “inclusão escolar” e “educação inclusiva”, “[...] na medida em que inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”. Assim, inclusão escolar indica políticas educacionais em ação, ao passo que educação inclusiva significa perspectivas políticas futuras (BUENO, 2008).

Enquanto orientação política que se tornou prioritária para muitos países, inclusive o Brasil, a partir de 1990, “[...] a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização” (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344, grifo das autoras). Considerando o diagnóstico da educação mundial no final de década de 1980 e início da década de 1990 acerca dos elevados índices de analfabetismo, de analfabetismo funcional, de evasão escolar, de falta de acesso à escola, foi configurado o discurso internacional de universalização da educação básica (UNESCO, 1990), com recomendação para as escolas comuns tornarem-se inclusivas (UNESCO, 1994), de modo a educar, no mesmo espaço, todos os educandos – quer aqueles tidos como normais, quer aqueles estabelecidos como anormais.

Com as diretrizes políticas inclusivas, a educação especial – reconhecida “[...] como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 18) – passou a ser questionada no que diz respeito a sua configuração “[...] como sistema educacional paralelo, com escolas e classes especiais, compostas por alunos com o mesmo tipo de deficiência, atendidos por professores especializados” (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 17).

Assim, na perspectiva política da educação inclusiva, é proposto/imposto à educação especial a resignificação do seu papel “[...] para abranger, além do atendimento especializado direto, o **apoio** às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de propostas diferenciadas para a aprendizagem” (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 345, grifo nosso). Dessa maneira, a orientação inclusiva delega à educação especial o papel prioritário de apoio e suporte à escolarização dos alunos com deficiência e outros comprometimentos que necessitarem de atendimentos especializados. Conforme Glat, Plestsch e Fontes (2007, p.

345), neste cenário, a educação especial "[...] não deve ser mais concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado".

Nessa racionalidade, o "especial" da educação, para além da configuração hegemônica que o associa ao público-alvo a ser atendido, passa a ser considerado "[...] tendo em conta não apenas as características do aluno, mas estas em confronto com a estrutura e a dinâmica vigentes na escola" (SOUSA; PRIETO, 2002, p. 125-126). Na mesma direção, Carvalho (2011, p. 18-19) pontua que

> Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Com esse enfoque temos procurado pensar no especial da educação, parecendo-nos mais recomendável do que atribuir esta característica ao alunado.

Neste contexto, adverte-se que, ao contrário de posicionamentos dicotômicos que contribuem para reforçar a separação histórica da educação especial em relação à educação geral, sem a articulação entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado, a promessa política da inclusão dos alunos denominados como anormais nas escolas comuns está fadada ao fracasso. Conforme Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 353),

> [...] a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da Educação como um todo, nem tampouco isolada do debate mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas, sociais e culturais que configuram a realidade brasileira contemporânea. Pois, incluir alunos com necessidades educacionais especiais num quadro escolar precário e sem o devido suporte especializado aos professores do ensino regular, não romperá por si só o circuito da exclusão.

Os debates em torno da perspectiva inclusiva da educação especial têm fomentado acaloradas disputas políticas para o estabelecimento da verdade sobre a educação daqueles que não se inserem na norma. Para Foucault (2010d, p. 14), "A "verdade" está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem". Por conseguinte, Mendes (2006) elucida que, na trama saber-poder-verdade da educação especial na perspectiva inclusiva duas correntes destacam-se na disputa pela primazia no campo político: a "inclusionista" e a "inclusionista total". Parafraseando Fuchs e Fuchs (1998), Mendes (2006, p. 394) aponta as diferenças entre essas correntes:

> a) Os "inclusionistas" consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura tanto dentro quanto fora da escola, enquanto que os "inclusionistas totais" acreditam que

> as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização;
> b) Os "inclusionistas" defendem a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto os "inclusionistas totais" advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular, e pregam ainda a necessidade de extinção do contínuo;
> c) Os "inclusionistas" acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação ocorra a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os "inclusionistas totais" crêem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Caiado e Laplane (2009, p. 313), sintetizam esta discussão, apontando que "Alguns especialistas afirmam veementemente que a classe comum é o único espaço aceitável para educar a todos os alunos. Outros, entretanto, levando em consideração as características dos sistemas de ensino, advogam pela criação de alternativas ao espaço da classe comum".

Grosso modo, os "inclusionistas" advogam pela existência e manutenção de uma rede de serviços e opções para o atendimento da diversidade dos alunos, considerando as limitações das classes comuns para receber todo e qualquer aluno; já os "inclusionistas totais" pleiteiam pela possibilidade de reinvenção da escola, de modo que esta esteja apta a receber todos os alunos nas classes comuns (MENDES, 2006).

Ferreira e Ferreira (2007, p. 35), posicionam-se neste debate e consideram que,

> Nesse contexto, os alunos com deficiência podem ser ainda mais penalizados pela combinação de três percepções: uma visão otimista de uma escola que se tornou democrática e que não mais reprova; a premissa de que não são mais necessários apoios ou serviços específicos para quaisquer grupos; e, mesmo que de forma não explícita, o pressuposto de que a educação escolar ocupa um espaço apenas secundário no processo de formação de pessoas com deficiência, principalmente aquelas com limitações mais marcantes.

Na perspectiva elucidada pela inclusão total, destaca-se o enunciado em prol do "reconhecimento e valorização da diversidade". Nesse sentido, problematizam-se as reformas recentes na estruturação da educação especial dentro do Ministério da Educação (MEC): por meio do Decreto n. 7.480[11], de 16 de maior de 2011, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta, sendo os assuntos de sua alçada incorporados na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Conforme apresentação da SECADI disponibilizada no endereço eletrônico do MEC (2013a, [n.p.]):

> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação

[11] Revogado pelo Decreto n. 7.690, de 02 de março de 2012, que mantém, basicamente, as mesmas proposições do Decreto n. 7.480 no que tange à estrutura e função da SECADI.

> ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais.

Desta feita insurgem alguns questionamentos: ao tratar os diferentes públicos, condições e necessidades em conjunto sob o manto abstrato da diversidade, não estaria esta reforma contribuindo para uma inclusão excludente da educação especial, de modo a descaracterizá-la enquanto campo específico de conhecimento e de atuação? Como *lócus* privilegiado de produção da verdade, qual saber será gestado pela SECADI acerca da educação especial?

É neste cenário de disputas que o discurso da inclusão escolar é construído e reconstruído, formado e reformulado. De acordo com os efeitos de poder pretendidos, por vezes apropriam-se de enunciados de outros discursos para a legitimação das lutas, das estratégias, das táticas, na constituição da verdade acerca da educação especial.

1.3. O Cenário Político da Inclusão Escolar: relações globais e locais

A **inclusão** tem sido a palavra de ordem das agendas das políticas públicas contemporâneas. Conforme Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 948), "[...] sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação". Inclusão, conforme o novo dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009, p. 1088), significa "ato ou efeito de incluir". E o que seria incluir? O mesmo dicionário traz as seguintes definições: "1. Compreender, abranger. 2. Conter em si; envolver, implicar. [...] 5. Inserir, intercalar, introduzir" (FERREIRA, 2009, p. 1088). Portanto, a inclusão compreende a compreensão, a abrangência, a inserção, a introdução de determinados elementos que se encontram fora do conjunto.

Portanto, a lógica da inclusão pressupõe a existência da exclusão. Para Garcia (2004, p. 1), "É exatamente um diagnóstico de produção de exclusão social que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a inclusão social". Vista desse ponto, a inclusão é o avesso do mesmo processo que gera a exclusão: inclui-se para excluir e exclui-se para incluir. Assim, "[...] a inclusão e a exclusão acontecem no âmbito da norma; e, na medida em que esta é tida como natural, aquelas operações de ordenação – aproximação,

comparação e classificação e atendimento das especificidades – parecem naturalmente necessárias" (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959).

Nessa perspectiva, o discurso da inclusão é apropriado, reinterpretado e veiculado por diversos grupos de interesse (militantes dos direitos humanos, empresários, professores, políticos, "minorias sociais", Academia, etc.), de acordo com os efeitos discursivos almejados. Portanto, num contexto de exclusões sociais, econômicas e culturais, o discurso da inclusão emerge, nas relações de poder-saber, como um regime da verdade, ou seja, a "solução" para quem se encontra, de alguma forma, excluído. Conforme Foucault (2010d, p. 12),

> [...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentadores de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Desta feita, a verdade da inclusão passa a ser veiculada como a solução para as questões educacionais, a partir dos anos de 1990 (GARCIA, 2010; BUENO, 2008; MENDES, 2010b; GLAT; PLETSCH, 2011; MICHELS, 2011.). Conforme Garcia (2010, p. 13), "[...] A educação de sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates". Para Laplane (2007, p. 18), "[...] A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso". Por conseguinte, por meio do discurso busca-se a subjetivação da verdade da inclusão escolar pelos sujeitos e a produção de efeitos que garantam a existência e funcionamento do próprio discurso.

Este discurso é potencializado, no Brasil, no bojo de um conjunto de reformas no aparelho do Estado fomentadas na década de 1990 com vistas a ajustar a "[...] economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 46). Esta reforma de Estado, iniciada com o presidente Fernando Collor de Mello, trouxe amargas consequências aos brasileiros (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), e "[...] solapou conquistas e direitos sociais, deteriorou a educação e saúde públicas e empobreceu estados e municípios em nome da estabilidade e racionalização" (FEDATTO, 2008, p. 28).

Nesse contexto, adentrando na ordem do discurso, as políticas educacionais brasileiras, influenciadas por agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e UNESCO, vêm divulgando discursos relativos à inclusão escolar (MICHELS, 2011; GARCIA, 2010). Em outras palavras, na conjuntura neoliberal do mundo globalizado, ou seja, na realização da fórmula "menos Estado, mais mercado" (FEDATTO, 2008), a educação tem um papel fundamental para que os cidadãos dominem os "códigos da modernidade" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) e, desta forma, possam servir como soldados ao aparelho estatal na batalha pela disputa de mercado na economia integrada internacional.

Para Ferreira e Ferreira (2007, p. 43-44)

> [...] cabe relembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.

Assim, uma das soluções discursivas apresentadas pelas agências multilaterais para superação da exclusão e da marginalidade de grande parte do contingente em situação de vulnerabilidade social é o da "educação para todos", que tem como marco histórico documental a Declaração de Jontiem, fruto da **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, realizada em março de 1990, na cidade de Jontiem, Tailândia. Este documento reafirma o direito de todos à educação, tal qual preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; considera que a qualidade da educação em âmbito internacional ainda é insatisfatória; apresenta como objetivo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Para tanto, elenca os compromissos a serem observados pelos países signatários: expandir o enfoque da educação básica; universalizar o acesso e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças entre o poder público, a escola e os demais setores da sociedade (UNESCO, 1990).

Conforme Garcia (2010), a proposição da Declaração de Jontiem de "satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem"[12] (UNESCO, 1990) articulou-se a um conjunto de

[12] Conforme o artigo 1º da Declaração de Jontiem: "Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas),

ideias gestadas por organismos internacionais, resultando num discurso educacional "[...] que relacionam a educação e o desenvolvimento humano, no sentido econômico e social" (LAPLANE, 2007, p. 5). Nesse contexto, aponta Garcia (2010, p. 13) que "[...] O Banco Mundial (1995) assegurou a educação básica como estratégia primordial de redução da pobreza, por aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar os índices relacionados à saúde".

Para Laplane (2007, p. 9), "A educação apresenta-se, assim, como uma condição básica para o desenvolvimento humano que incide na qualidade da força de trabalho, variável estritamente associada ao nível de educação formal da população". Nessa perspectiva, o discurso em prol da democratização da educação básica formal pode ser compreendido a partir das problematizações acerca do neoliberalismo elaboradas por Foucault (2008b) para a análise da governamentalidade. Para Foucault (2008b, p. 181), o problema do neoliberalismo é "[...] saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado". Isso "[...] porque o mercado competitivo passou a ser a nova referência não somente da economia, mas de todas as instâncias sociais, e, além delas, da própria existência individual" (CANDIOTTO, 2010, p. 42).

Na esteira do movimento internacional de "educação para todos", em junho de 1994, é realizada a **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**, em Salamanca, Espanha, que resultou na elaboração da Declaração de Salamanca, considerada como a certidão de nascimento da denominada educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca proclama que as escolas devem se transformar, se modificar, com vistas a incluir todos os educandos com necessidades educativas especiais, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc. (UNESCO, 1994). Nesse sentido, adverte Bueno (2008, p. 50) que "[...] o termo 'necessidades educativas especiais' abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela". Assim, para além das crianças com deficiência, com condutas típicas e das crianças bem dotadas, são considerados público-alvo da educação inclusiva: "crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados" (UNESCO, 1994).

---

quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)" (UNESCO, 1990).

Da análise da Declaração de Salamanca destaca-se a afirmação que as escolas regulares com orientação inclusiva "[...] provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional" (UNESCO, 1994). Logo, os enunciados chamam a atenção à economia que os sistemas educacionais podem obter quando da opção pela proposta da educação inclusiva, que é orientada pelo princípio de que "[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter" (UNESCO, 1994).

No discurso da inclusão, a ênfase nas mudanças recai sobre as escolas, que, quando adotam a perspectiva inclusiva, constituem-se em "[...] meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos" (UNESCO, 1994). Assim, para alguns pesquisadores, o discurso inclusivo compartilha de uma visão da educação como redentora da realidade, como o principal fator de mudança social (LAPLANE, 2007; JANNUZZI, 2004), já que a "[...] ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade" (JANNUZZI, 2004, p. 20-21). Nesse sentido, de acordo com Mendes (2010a, p. 105), num cenário em que a "[...] sociedade inclusiva passou a ser considerada como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo". Ainda, são representativos os enunciados de Mantoan e Santos (2010, p. 23, grifo nosso) para compreender as estratégias discursivas de formação do consenso em prol da inclusão escolar: "Na década de 1990, documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), enfatizaram a **inclusão como um compromisso de escolas e das sociedades mais evoluídas**". Dessa forma, por meio do discurso, busca-se enfatizar a **evolução** provocada pela inclusão com o intuito de conformar as escolas e as sociedades a tornarem-se inclusivas.

Discutindo criticamente a relação entre as políticas globais e as locais, Mendes (2010b, p. 23-24) elucida que

> Numa versão romântica da história, poderíamos apontar a participação do país na "Conferência Mundial de Educação para Todos", em 1990, e na "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade", em 1994, como marcos indicativos oficiais do alinhamento do Brasil com as políticas universais que defendem os princípios da Educação Inclusiva. Entretanto, é preciso reconhecer que, muitas vezes a chancela das nossas autoridades a tais documentos representa um ato meramente burocrático, obrigatório em função da dependência financeira ou política do país, mas sem que haja de fato a intenção política de cumprir com o que está sendo acordado. Poderíamos dizer que há uma pequena

> influência das políticas universais, mas elas por si só não são suficientes para introduzir e sustentar uma ideologia tal como parece ter ocorrido em nosso país com a questão da educação inclusiva.

Ademais, para compreender o contexto de influência entre as políticas globais e locais, Ball (2001) problematiza o "desaparecimento" das políticas específicas do Estado-nação e a "universalização" das políticas educacionais pautadas pela competitividade econômica, ou seja, a criação de políticas comuns aos países globalizados. Conforme Mainardes (2006), a disseminação das influências internacionais na formulação das políticas nacionais pode ser entendida de duas maneiras: a primeira refere-se ao fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias, o processo de "empréstimos de políticas" e os grupos e indivíduos que "vendem" soluções no mercado político e acadêmico; a segunda diz respeito ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de certas "soluções" recomendadas por agências multilaterais (Banco Mundial; Fundo Monetário Internacional; UNESCO; entre outros).

Para Ball (2001, p. 102),

> A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de "bricolagem"; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis [sic], produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Entretanto, Ball (2001) adverte que a convergência entre as políticas educacionais globais e nacionais não se dá como mera transferência ou transposição, já que os países têm, dentro da lógica do mercado global, histórias políticas e políticas sociais bastante distintas, mas, sim, como "[...] uma "convergência de paradigmas" - a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes" (BALL 2001, p. 112).

Desta maneira, as diretrizes políticas globais e as relações políticas locais em educação se dão por meio de interconexão e interdependência, já que "a educação tem um conjunto complexo de relações com e no seio dos processos de globalização" (BALL, 2001, p. 112). Portanto, de acordo com Mainardes (2006, p. 52), as influências globais "[...] são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação".

Assim, como ensina Ball (2001), não há mera transferência das políticas educacionais globais sobre as políticas educacionais locais, já que as políticas são reinterpretadas e re-

significadas nas diversas realidades dos países signatários. Até mesmo as traduções dos textos políticos internacionais sofrem, intencionalmente, no contexto dos Estados-nações, alterações de enunciados para configurar outros efeitos discursivos. Sobre esse feito, Bueno (2008) registra que, na primeira versão impressa da Declaração de Salamanca, publicada no Brasil pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1994, com tradução fidedigna do original publicado pela UNESCO em espanhol, encontra-se, em alguns momentos, o uso do enunciado "orientação integradora". Tal expressão, na versão eletrônica disponível atualmente no site da CORDE, foi substituída pelo enunciado "orientação inclusiva". Desta feita, esse jogo de palavras não pode ser visto como mero erro de tradução (BUENO, 2008), já que seus efeitos discursivos podem direcionar distintas políticas e práticas para o campo da educação especial.

Nesse momento, cumpre reiterar as confluências e divergências entre os discursos da integração e o da inclusão[13] na área da educação especial. Ambos os discursos – a partir do processo de internacionalização e promoção dos direitos humanos "das minorias" e dos consequentes movimentos sociais de defesa da dignidade e da participação da pessoa com deficiência, bem como das influências econômicas no campo da educação – explicitam a prioridade de inserção do alunado da educação especial nas classes comuns das escolas comuns. Entretanto, as estratégias adotadas para esta finalidade se diferem: na integração, pautado no modelo médico da deficiência, o foco da transformação é o sujeito; na inclusão, com base no discurso social da deficiência, enfatizam-se as mudanças nas estruturas sociais.

Conforme Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 348, grifo das autoras),

> É importante frisar que apesar de Educação Inclusiva ser o discurso dominante nas diretrizes educacionais atuais, a inserção de alunos com deficiências ou outros comprometimentos no cotidiano das escolas brasileiras tem ocorrido (às vezes concomitantemente) sob os dois modelos educacionais discutidos: a *Integração* e *Inclusão Escolar*. No primeiro caso os alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) são matriculados nas classes comuns, na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo. No segundo caso, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, são incluídos diretamente no ensino regular, cabendo à escola desenvolver mecanismos para atender às suas necessidades de aprendizagem no próprio contexto da classe comum.

Para Jannuzzi (2004) tanto o discurso da integração como o da inclusão compartilham de uma visão da educação como redentora da realidade. Portanto, a educação passa a ser considerada como salvadora dos dilemas sociais e como estratégia para que os países em

[13] Bueno (2008) e Mendes (2006; 2010b) problematizam o discurso da inclusão enquanto superação do discurso da integração no campo das políticas da educação especial.

desenvolvimento possam progredir no campo da ciência e da tecnologia e, assim, competir no mercado internacional.

Conforme Mendes (2010a, p. 106), a despeito das variações discursivas da integração e da inclusão,

> [...] na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da retórica anterior da integração e da atual inclusão escolar.

Dito isso, na reinterpretação das políticas educacionais globais e nos reajustes no contexto brasileiro, simultaneamente à publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que recomenda a adoção de políticas, práticas e princípios para uma escola inclusiva, é lançada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que "[...] fundamenta-se na concepção integracionista da educação" (FREITAS, 2009, p. 224). Do referido documento, destacam-se os enunciados de normalização do sujeito público-alvo da educação especial e da criação de hierarquias de possibilidades: nas classes comuns serão matriculados "[...] os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 1994, p. 19). Na análise desta Política, Prieto (2010, p. 63) observa que "[...] estava indicada a escola para todos. Porém, como já se pode constatar, era para todos aqueles que esta instituição julgasse estar apta a na escola comum ingressar e/ou permanecer [...]".

Assim sendo, apesar dos compromissos internacionais firmados para a promoção da educação inclusiva desde meados da década de 1990, na prática predominou, no contexto brasileiro, o modelo da integração (PRIETO, 2006; NERES, 2010). Entretanto, após "[...] os anos 2000, a educação especial no Brasil tem recebido tratamento no campo da legislação e política educacional que nos permite afirmar a existência de um movimento na direção de lhe atribuir significado diferenciado do dos anos anteriores" (PRIETO, 2010, p. 61).

Com base na Constituição Federal de 1988 e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, foi publicada, em janeiro de 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo assegurar a inclusão escolar do público-alvo da educação especial. Dialogando com a obra **Os anormais**, de Foucault (2001), verifica-se que o texto desta Política (BRASIL, 2008a) traz em seu discurso a nomeação dos anormais a serem incluídos nas classes comuns,

a saber: as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No contexto das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, o Governo Federal, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tem divulgado os seguintes programas e ações: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Assistência Social – Programa BPC na Escola; Programa de Implantação de Salas de Recurso Multifuncionais; Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior; Programa Escola Acessível; Transporte Escolar Acessível; Livro Acessível; Prolibras; Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas; Centro de Formação e Recursos (MEC, 2013b). A seguir os programas e ações acima mencionados serão brevemente descritos, com ênfase nos objetivos, sem, contudo, pretender o aprofundamento. Trata-se tão somente de uma descrição sucinta para compreender o cenário político da inclusão escolar no Brasil.

Desde 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade vem sendo desenvolvido "[...] numa lógica de municípios-pólos que exercem o papel de multiplicadores" (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 112). O Programa tem como objetivo "apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos" (MEC, 2013b, [n.p.]). Para a atuação do Programa, são propostas as seguintes ações:

> realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional (MEC, 2013b, [n.p.]).

Destaca-se a ênfase na transformação dos sistemas por meio da atuação gerencial com vistas a incutir a performatividade na alma dos profissionais da educação (BALL, 2005). Conforme Ball (2001, p. 108),

> [...] A gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma "força transformadora". Ela desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora.

Caiado e Laplane (2009, p. 306), confrontando os discursos oficiais com as práticas sociais, analisaram o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade a partir dos olhares de gestores de um município-pólo. O estudo evidenciou as fragilidades, as tensões e os conflitos que dizem respeito: "[...] às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação, à própria discussão conceitual sobre a inclusão, ao financiamento e às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo".

Instituído pela Portaria Normativa n. 12, de 24 de abril de 2007, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial tem por objetivo "apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior" (MEC, 2013b, [n.p.]). A principal ação do Programa é

> [...] ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR (MEC, 2013b, [n.p.]).

Michels (2011, p. 81) reflete acerca das influências de agências multilaterais na formação docente: já em meados dos anos 1990, o Banco Mundial indicava que a formação em serviço era "[...] a estratégia mais eficaz para qualificar os professores [...]"; ao passo que a CEPAL recomendava "[...] a modalidade à distância como a mais adequada [...]". Portanto, esses "[...] dois encaminhamentos juntos (formação em serviço e à distância) seriam para essas agências os mais viáveis economicamente" (MICHELS, 2011, p. 81).

Mediante à Portaria Normativa Interministerial n. 18, de 24 de abril de 2007, foi criado o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Assistência Social – Programa BPC na Escola. Este Programa visa "monitorar o acesso e a permanência na escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada – BPC com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas, entre as áreas da educação, assistência social, direitos humanos e saúde" (MEC, 2013b, [n.p.]). Das ações informadas, salienta-se a de "identificação das barreiras que impedem o acesso das pessoas com deficiência do BPC, à escola" (MEC, 2013b, [n.p.]).

Em 2007, foi lançado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que será melhor analisado nos próximos capítulos. O objetivo deste Programa é

> Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência,

> transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (MEC, 2013b, [n.p.]).

No que diz respeito às ações, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

> [...] disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE (MEC, 2013b, [n.p.]).

Este Programa caracteriza-se como indutor da constituição das salas de recursos multifuncionais como ambiente hegemônico para a oferta do atendimento educacional especializado. Almejando o presente estudo uma análise do atendimento educacional especializado ofertado neste espaço, a atuação do Programa será melhor discutido no próximo capítulo.

O Programa Incluir visa "[...] promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior" (MEC, 2013b, [n.p.]). São ações previstas neste programa:

> Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES – rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras;
> Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária - computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colméia, acionadores acessíveis, dentre outros;
> Aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis;
> Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade (MEC, 2013b, [n.p.]).

Conforme Garcia e Michels (2011, p. 113), o Programa Incluir "[...] funciona desde 2005 por meio de editais dos quais podem participar universidades e institutos federais de educação superior. A cada ano, as propostas têm sido submetidas à avaliação e selecionadas as instituições que recebem recursos para implementar núcleos de acessibilidade". Destaca-se por ser o único programa voltado à inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior. Adverte-se, contudo, que somente as instituições federais podem concorrer aos editais para a criação dos Núcleos de Acessibilidade, responsabilizando, desta forma, dentro dos sistemas de competência prioritária, os entes estaduais no fomento da inclusão nas universidades estaduais.

O Programa Escola Acessível, integrante do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, e que "[...] constitui uma medida estruturante para a

consolidação de um sistema educacional inclusivo, concorrendo para a efetivação da meta de inclusão plena, condição indispensável para uma educação de qualidade" (BRASIL, 2012a, p. 3). Assim, o Programa Escola Acessível tem por objetivo

> Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes 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, 2012a, p. 5-6).

Destaca-se que a prioridade do Programa Escola Acessível é promover a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares (adequação de rampas, sanitários, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora), prevendo também a possibilidade de aquisição de cadeira de rodas, bebedouros e mobiliário acessíveis e recursos de alta tecnologia assistiva, que compreendem "os produtos industrializados que envolvem tecnologia de complexidade média/alta onde se inserem hardware e software, com a finalidade de promover acessibilidade às pessoas com deficiência no uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC)" (BRASIL, 2012a, p. 6).

O Transporte Escolar Acessível é uma ação que visa promover "[...] a inclusão escolar por meio da garantia das condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 2011d, [n.p.]). A Nota Técnica n. 42 do MEC/SECADI/DPPE, de 24 de junho de 2011, informa que a SECADI, a partir do ano de 2102, deverá implementar "[...] ações de apoio à disponibilização de transporte escolar acessível, com base na Pesquisa Domiciliar para identificação das barreiras que impedem o acesso e permanência na escola dos beneficiários do BPC, realizada no período de 2009 a 2010" (BRASIL, 2011d, [n.p.]). A pertinência desta ação partiu de pesquisa que "[...] indicou dentre os principais motivos para o não acesso das pessoas com deficiência à escola, a falta de transporte acessível, registrando os seguintes percentuais regionais: Nordeste -35%; Centro Oeste - 33%; Norte - 32%; Sudeste - 28%; Sul - 23%" (BRASIL, 2011d, [n.p.]).

O Programa Livro Acessível busca assegurar "[...] aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis" (MEC, 2013b, [n.p.]). Desenvolve-se no âmbito do Programa Nacional Livro Didático e Programa Nacional da Biblioteca Escolar. São ações deste programa:

> Desenvolvimento do Sistema de Informação Digital Acessível – Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caracter ampliado e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro;
> Realização de seminários de formação dos profissionais envolvidos na produção de material didático acessível em formato digital e em braille;

> Disponibilização de laptop para estudantes cegos dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da EJA e educação profissional;
> Criação do Acervo Digital Acessível – ADA, ambiente virtual destinado a postagem de materiais digitais e a produção coletiva de livros em Mecdaisy (MEC, 2013b, [n.p.]).

O Programa Livro Acessível é implementado por meio de parcerias entre a SECADI, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ao Instituto Benjamin Constant e "[...] Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP - Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e os NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille" (MEC, 2013b, [n.p.]).

O Prolibras visa "realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras" (MEC, 2013b, [n.p.]). Entre 2006 e 2010, o Prolibras certificou 6.101 para interpretação e tradução e para o uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras. No ano de 2010 foram certificados 974 profissionais, destes, 32 eram do Mato Grosso do Sul – 12 certificados para tradução e 20 para o ensino da Libras. A realização do Prolibras dá-se anualmente, mediante chamada pública, que desde 2011 está sob responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (MEC, 2013b).

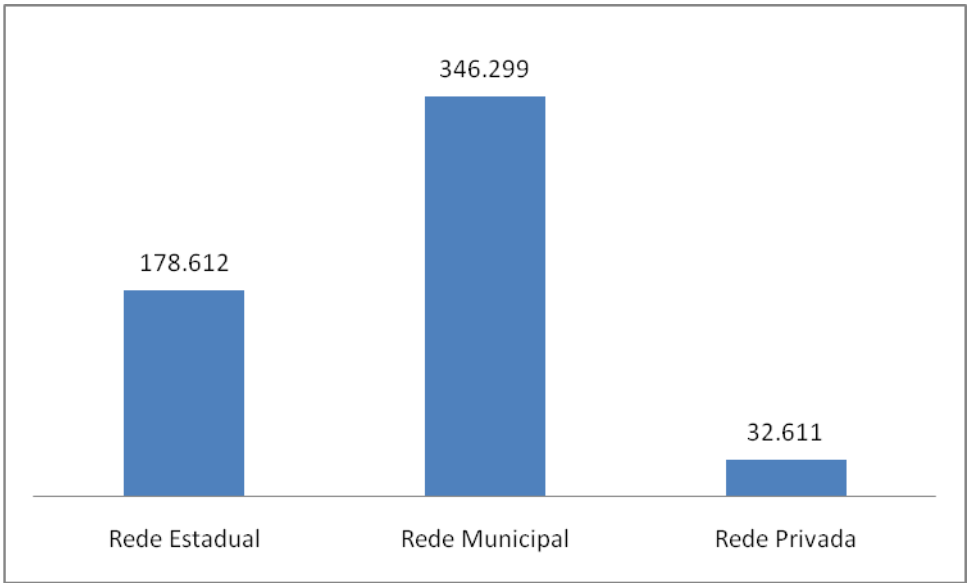
O Centro de Formação e Recursos coordena o Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS). O CAP tem o objetivo de "[...] apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual" (MEC, 2013b, [n.p.]). O CAS busca "[...] promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis" (MEC, 2013b, [n.p.]). Por sua vez, o NAAHS pretende "[...] apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação" (MEC, 2013b, [n.p.]). São ações do Centro de Formação de Recursos:

> Formação presencial aos professores das salas de recursos multifuncionais;
> Apoio ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, junto às escolas com matrícula de estudante com altas habilidades/superdotação;
> Oferta de curso para o ensino do Sistema Braille;
> Oferta de curso de Língua Brasileira de Sinais;
> Produção de material didático em formatos acessíveis: Braille, Mecdaisy, LIBRAS/Língua Portuguesa; materiais didáticos táteis, dentre outros (MEC, 2013b, [n.p.]).

Por fim, cabe mencionar, como estratégia político-discursiva para subjetivação do regime de verdade da inclusão, o Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas, que apresenta como objetivos: "[...] promover, difundir e valorizar experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes" (MEC, 2013b, [n.p.]). Por meio de chamadas públicas, os interessados inscrevem suas experiências e textos narrativos inclusivos, que são selecionados e classificados para premiação, sendo que a experiência premiada é apresentada no Seminário Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC, 2013b).

Para ilustrar o cenário político da inclusão escolar, a seguir serão apresentados indicadores que revelam a ascensão do número de matrículas dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular. Conforme os indicadores de matrícula na educação básica disponíveis *on line* no Painel de Controle do MEC, o Censo Escolar de 2004 apontou que foram matriculados 195.268 estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino básico regular (MEC, 2013c). Em consonância com o Censo Escolar 2011, o número de alunos da educação especial incluídos nas escolas comuns brasileiras foi expresso em 558.423 matrículas (MEC, 2013c). Ou seja, de 2004 para 2011, houve um crescimento de 185% de matrículas desse alunado nas escolas comuns brasileiras. Em todos os anos que compreendem este período, as matrículas na rede municipal foram predominantes. O Gráfico 2 ilustra a distribuição das matrículas de alunos incluídos no Brasil, no ano 2011, por dependência administrativa.

Gráfico 2 – Alunos público-alvo da educação especial incluídos na educação básica brasileira em 2011: distribuição por dependência administrativa

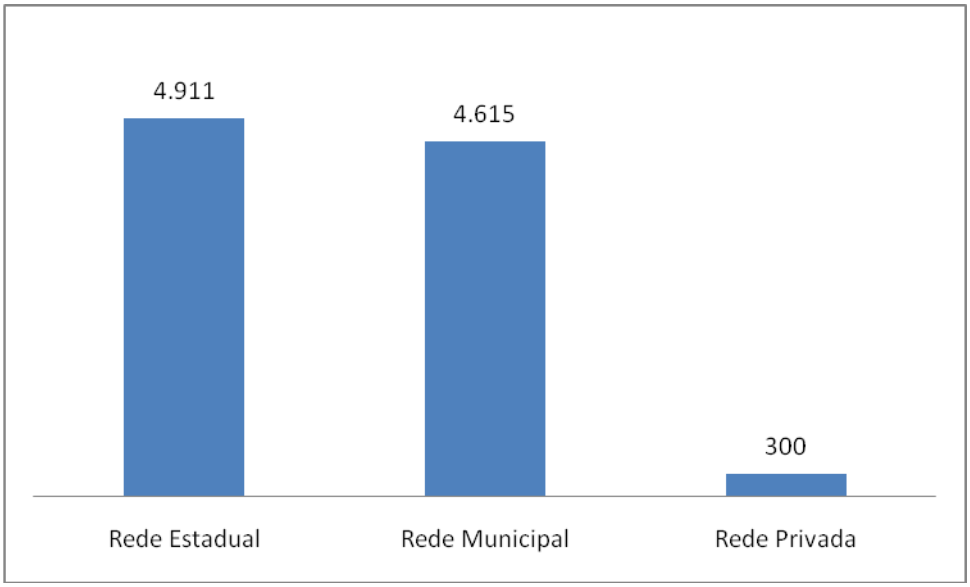


Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do Painel de Controle do MEC (MEC, 2013c).

Os dados indicam o predomínio de matrículas "de inclusão" na rede municipal, com 346.299 matrículas, no ano de 2011, corroborando a tendência da política educacional brasileira para a municipalização do ensino (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; PRIETO, 2012; BERDINELLI; ANDRADE; PRIETO, 2012; GARCIA, 2009). Na sequência, a rede estadual engloba 178.612 do total das matrículas dos alunos incluídos, seguida da rede privada, com 32.611matrículas.

Em Mato Grosso do Sul, os indicadores de inclusão escolar também acenam para uma ampliação de matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação junto ao ensino regular: de 4.253 matrículas em 2004 para 9.826 no ano de 2011, ou seja, um crescimento de 131% (MEC, 2013c). Entretanto, comparados aos indicadores nacionais (Gráfico 2), o crescimento do número de matrículas de alunos incluídos no Estado de Mato Grosso Grosso do Sul, foi inferior à média nacional em cerca de 55%. O Gráfico 3 mostra a distribuição das matrículas de alunos incluídos na educação básica do Mato Grosso do Sul, no ano 2011, por dependência administrativa.

Gráfico 3 – Alunos público-alvo da educação especial incluídos na educação básica sul-mato-grossense em 2011: distribuição por dependência administrativa

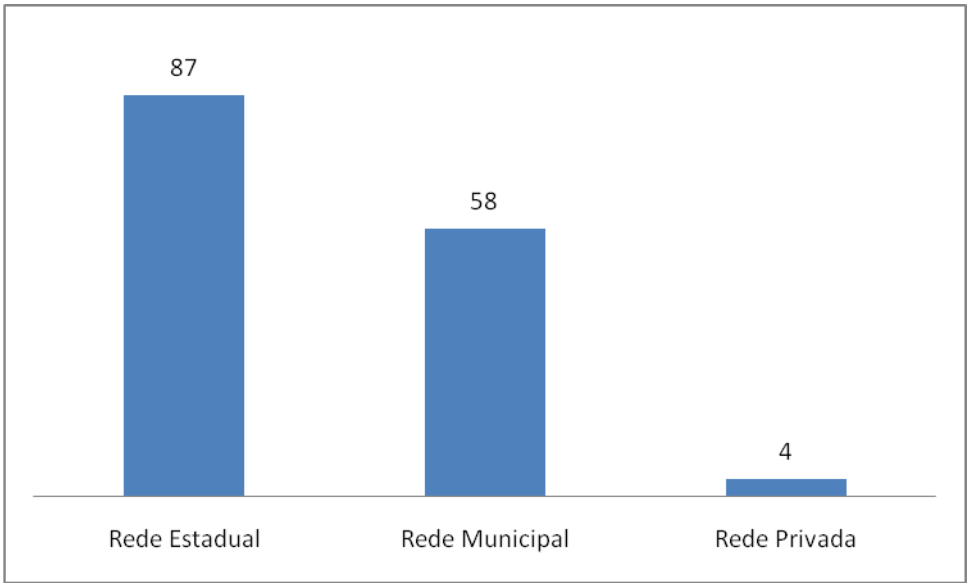


Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do Painel de Controle do MEC (MEC, 2013c).

Os indicadores de inclusão na educação básica, tomando como referência o ano de 2011, apontam uma dissonância do número de matrículas por dependência admistrativa entre os dados apresentados em âmbito nacional (Gráfico 2) e na esfera estadual (Gráfico 3). Os dados estatísticos nacionais revelam a prevalência das matrículas na rede municipal. Em contrapartida, os indicadores de Mato Grosso do Sul informam o predomínio dessas matrículas na rede estadual. Do período compreendido entre 2004 a 2011, em todos os anos, as matrículas na rede municipal foram quantitativamente superiores (MEC, 2013c). Tais dados podem evidenciar a concentração dos recursos na esfera estadual e sugerir que a municipalização do ensino no Estado está ainda por se concretizar.

Assim como no âmbito federal e estadual, o número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial "incluídos" nas escolas comuns da educação básica do município de Paranaíba/MS foi ampliado: de 47 matrículas no ano de 2004 para 149 matrículas em 2011, o que representa um aumento de 217% (MEC, 2013c). Nesse sentido, observa-se que, embora, neste mesmo período, os índices apontem que o crescimento do número de matrículas de alunos incluídos no Estado de Mato Grosso do Sul (Gráfico 3) tenha sido inferior à média nacional (Gráfico 2), os dados do município de Paranaíba são superiores quantitativamente em relação aos indicadores nacionais. O Gráfico 4 apresenta a distribuição desses alunos por dependência administrativa.

Gráfico 4 – Alunos público-alvo da educação especial incluídos na educação básica do município de Paranaíba/MS em 2011: distribuição por dependência administrativa



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do Painel de Controle do MEC (MEC, 2013c).

Comparando os dados do Gráfico 4 com os indicadores nacionais (Gráfico 1) e do Estado de Mato Grosso do Sul (Gráfico 2), verifica-se que as matrículas nas escolas comuns da educação básica dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alas habilidades/superdotação ocorrem predominantemente na rede estadual de ensino, coadunando os indicadores estaduais sobre o tema, mas dissonando dos indicadores nacionais que apontam a primazia de matrículas de alunos "incluídos" na rede municipal de ensino. Tal como apontam os dados do Estado de Mato Grosso do Sul, em Paranaíba/MS, de 2004 à 2011, sempre foram maiores as matrículas na rede estadual de ensino do público-alvo da educação especial (MEC, 2013c).

Acerca dos dados quantitativos de acesso, Ferreira e Ferreira (2007, p. 24) advertem que, se, de certa forma, os indicadores mostram "[...] um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional". Dessa forma, os autores acrescentam que

> Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso o suficiente. Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 33).

Nessa direção, os estudos de Ainscow (2009, p. 15) e seus colaboradores, desenvolvidos nas instituições educacionais inglesas, criaram o Índice de Inclusão, compreendendo a inclusão para além do acesso e propondo a "[...] substituição da noção de necessidade educacional especial e de condição educacional especial pela de barreiras de aprendizado e participação e recursos de apoio ao aprendizado e à participação". Desse modo, uma escola seria considerada mais ou menos inclusiva não pelo número de alunos com necessidades educativas especiais, mas sim pela quantidade de barreiras relacionadas à aprendizagem e à participação.

Complementa Melero (2008) que, na construção de uma escola resistente às exclusões, é fundamental a promoção de culturas, políticas e práticas inclusivas voltadas à eliminação das barreiras culturais (conceituais e atitudinais), políticas (normativas contraditórias) e didáticas (relacionadas ao processo ensino-aprendizagem). Reflete que, ainda que utópica, é a crença na possibilidade de uma educação inclusiva que poderá engendrar ações concretas de combate às exclusões.

Situada a ênfase que os dados oficiais têm preconizado no acesso, cumpre destacar a concepção de inclusão escolar enunciada por Ainscow (2013, [n.p.]):

> Eu compreendo a inclusão como um processo em três níveis: o primeiro é a presença, o que significa, estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar.
> O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares.
> O terceiro é a aquisição de conhecimentos - o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo.
> Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades.

Diante desse referencial, compreende-se que a inclusão escolar deve pressupor o acesso, a participação e a aprendizagem do público-alvo da educação especial no contexto das escolas comuns. Assim, a mera presença dessa população na escola não representa a completude da proposta da inclusão, portanto, mais que estar na escola, esse alunado precisa interagir com os demais colegas e participar das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, bem como aprender os conhecimentos valorizados sócio e cientificamente – já que esta é a função do processo de escolarização.

Entretanto, cabe questionar o sentido de ser/estar incluído no espaço comum escolar. Essa problematização visa incidir nas múltiplas representações dadas ao discurso da inclusão, compreendidas aqui como variadas já que condicionadas ao *status* e ao lugar de onde fala o

sujeito. Conforme Santos (2002, p. 108), "[...] o conceito de inserção (seja pela inclusão, seja pela integração), é sempre relativo: aos olhos de quem é inserido, aos olhos de quem insere, aos olhos de quem planeja as possibilidades de inserção e ao contexto em que a mesma acontece". Nessa perspectiva, considerando as relações microfísicas do poder na sociedade, o que é inclusão escolar para os formuladores das políticas públicas? Para os executores dessa política? Para os grupos de pressão na arena política? Para os usuários dessa política? Para os defensores dos direitos humanos das "minorias sociais"? Uma palavra, algumas perguntas, inúmeras respostas.

Esta atividade de provocação do pensamento considera-se necessária já que a definição e a representação de alguns conceitos e palavras-chave são determinantes para o estabelecimento do regime de verdade que irá, nas relações de poder-saber, dimensionar a produção e a atuação das políticas públicas de inclusão escolar. Por verdade entende-se "[...] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados" (FOUCAULT, 2010d, p. 14).

Nesse sentido, serão apresentados a seguir alguns enunciados veiculados no Relatório Final do I Seminário Municipal de Avaliação do Processo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla na Educação Básica (ARAUJO; BERTOLETTI, 2011), com o intuito de refletir sobre as práticas discursivas e não discursivas da política de inclusão escolar no âmbito das relações políticas locais.

Em maio de 2011, foi realizado em Paranaíba/MS o I Seminário Municipal de Avaliação do Processo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla na Educação Básica. O evento foi proposto pela Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs) em parceria com o sistema público de ensino de Paranaíba/MS, e teve como objetivo avaliar os avanços e dificuldades da inclusão escolar dos alunos com deficiência no sistema comum de ensino, bem como discutir o papel das escolas especiais nesse contexto. O Seminário envolveu professores da educação básica, professores especializados, pessoas com deficiência e seus familiares, compreendendo o número "[...] total de 76 participantes no período matutino, sendo 17 professores, 12 especialistas, 22 pais e 25 alunos e, no período vespertino, o total foi de 53 participantes, sendo 16 professores, 5 especialistas, 17 pais e 15 alunos" (ARAUJO; BERTOLETTI, 2011, p. 2).

Com vistas a estabelecer os múltiplos olhares sobre o tema, o Seminário foi dividido, para coleta de dados, em "[...] três grupos de discussão: 1. professores e especialistas; 2. pais; e, 3. alunos com deficiência intelectual da rede pública de ensino. Nos grupos, foram discutidas perguntas pré-estabelecidas, indicando blocos de debate [...]" (ARAUJO;

BERTOLETTI, 2011, p. 1). Embora o Seminário também tivesse como objetivo a avaliação do papel das escolas especiais no contexto atual, interessa a este estudo os dados atinentes ao processo de inclusão escolar no sistema comum de ensino de Paranaíba/MS que foram organizados em quatro eixos de discussão: estrutura, socialização, aprendizagem e satisfação (ARAUJO; BERTOLETTI, 2011).

No eixo estrutura, quando questionados se os apoios oferecidos aos alunos com deficiência nas escolas eram suficientes, os professores e especialistas respondentes foram unânimes ao indicar que não. O grupo de pais foi indagado se houve mudanças na escola para receber seus filhos, sendo que 52,38% dos respondentes acenaram positivamente e 47, 62% negativamente acerca das transformações no espaço escolar. Aos alunos foi apresentada a seguinte questão "Existem diferenças da sua sala de aula em relação às outras salas de aula da escola?", obtendo-se os seguintes posicionamentos dos respondentes: 14,28% respondeu que sim, 47,61% respondeu que não e 38,11% afirmou não saber (ARAUJO; BERTOLETTI, 2011).

No eixo socialização, inquiridos se a socialização foi ou está sendo alcançada pelos alunos com deficiência intelectual e múltipla mediante a experiência escolar, a totalidade dos professores e especialistas respondentes afirmaram que sim. Questionados se os filhos têm feito amigos na escola, 90,47% dos pais respondentes disseram que sim e 9,53% que não. Aos alunos perguntou-se "Você fez amizade na escola?" e 100% dos respondentes indicaram positivamente (ARAUJO; BERTOLETTI, 2011).

No eixo aprendizagem, indagados acerca do percentual de alunos com deficiência intelectual e múltipla que apresentam "[...] um progresso significativo na aprendizagem" e do percentual destes que estão alfabetizados, os professores e especialistas respondentes apontam que "[...] 45% dos alunos apresentaram avanços, o restante não conseguiu" (ARAUJO; BERTOLETTI, 2011, p. 15). Aos pais perguntou-se sobre o progresso dos filhos nas escolas que estudam atualmente, sendo que 87,5% acenou afirmativamente e 12,5% negativamente. Quando questionados se estão aprendendo na escola, 100% dos alunos respondentes indicaram que sim (ARAUJO; BERTOLETTI, 2011).

No eixo satisfação, foram feitas aos professores e especialistas as seguintes questões: "Os alunos estão felizes na escola em que estudam?"; "Os professores estão satisfeitos quanto ao aprendizado desses alunos?"; "Os professores desses alunos estão satisfeitos com os apoios oferecidos para estes alunos?" (ARAUJO; BERTOLETTI, 2011, p. 17) – nas duas primeiras questões os respondentes indicaram, por unanimidade, que sim; ao passo que na última pergunta, todos acenaram que não estão satisfeitos com os apoios oferecidos aos alunos com

deficiência intelectual e múltipla no sistema comum de ensino. Quando questionados se os filhos querem continuar estudando na escola, entre os pais respondentes 85,72% afirmou que sim, 7,14% que não e 7,14% não soube responder. O grupo de alunos foi questionado se querem continuar estudando na mesma escola, sendo que do total respondente 78,95% apontou que sim e 21,05% que não (ARAUJO; BERTOLETTI, 2011).

Ainda, no conjunto de questões relativas à inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual e múltipla, cumpre salientar uma pergunta fechada apresentada aos grupos com o intuito de avaliar as salas de recursos de Paranaíba/MS como promotora da aprendizagem desses alunos. No jogo político do verdadeiro/falso (FOUCAULT, 2010d), a partir da afirmação "As salas de recursos existentes no município conseguem suprir as necessidades dos alunos com deficiência intelectual garantindo sua aprendizagem", foram obtidos os seguintes posicionamentos dos respondentes: dentre os professores e especialistas, 95,24% avaliam a assertiva como falsa e 4,76% como verdadeira; dentre os pais, 82,3% a considera verdadeira e 17,7% como falsa; por sua vez, todos os alunos indicam ser a afirmação falsa (ARAUJO; BERTOLETTI, 2011). Assim, a maioria dos participantes do seminário considera que o modelo de sala de recursos – atualmente tido pelas políticas educacionais inclusivas como suporte fundamental para possibilitar a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns – não consegue suprir as necessidades dos alunos com deficiência intelectual de modo a garantir a sua aprendizagem.

Diante e exposto cumpre problematizar os enunciados apresentados. É relevante frisar que a multiplicidade e as divergências de posicionamentos, bem como as contradições identificadas são representativas do campo político no qual é construído o sentido da inclusão escolar. Para esse exercício, os dados dos eixos estrutura, socialização, aprendizagem e satisfação acima elucidados serão aproximados, quando possível, aos três níveis fundamentais para se discutir a inclusão escolar na definição de Ainscow (2013), a saber: o acesso, a participação e a aprendizagem. Dessa superficial aproximação buscar-se-á refletir sobre as concepções acerca do processo de inclusão escolar em Paranaíba/MS: na visão dos professores e especialistas, na visão dos pais e não visão de alunos com deficiência intelectual e múltipla.

Na visão dos professores e especialistas, o acesso resta prejudicado em função da insuficiente de apoios ofertados pelas escolas comuns. Com o prejuízo dos apoios, infere-se que a participação nas atividades também seja afetada, contudo, por unanimidade, acenam positivamente para a socialização alcançada por esses alunos no ambiente escolar comum, considerando-os felizes neste espaço. Quanto à aprendizagem, evidencia-se uma contradição:

apesar de indicarem em percentuais que somente 45% destes alunos apresentam avanços no desempenho escolar, todos os professores e especialistas consideram-se satisfeitos com a aprendizagem desses alunos. Isso, talvez, pode ser explicado pelas baixas expectativas de aprendizagem esperadas desses alunos em função da influência do modelo médico da deficiência, centrado no sujeito, e ainda hegemônico na realidade escolar.

Na visão dos pais, no que diz respeito ao acesso, para a maioria respondente (52,38%) as mudanças estruturais nas escolas têm ocorrido. Os percentuais entre as respostas que consideram a estrutura adequada e aquelas que a entendem como inadequada sugerem a compreensão de que, embora tais mudanças já tenham iniciado, ainda há muito que ser feito. Nesse sentido, na ausência de questão específica para identificar a participação na escola, a maioria dos pais aponta positivamente para a socialização dos seus filhos (90,47%) e para a manifestação do desejo destes de continuar estudando na escola comum (85,72%). Acerca da aprendizagem a maioria dos pais (87,5%) considera que os filhos têm progredido nas escolas comuns que estudam.

Na visão dos alunos, quanto ao acesso, considera-se que a questão "Existem diferenças da sua sala de aula em relação às outras salas de aula da escola?" é ambígua e as respostas a ela dadas dificultam refletir sobre esse nível de inclusão. Da mesma forma, na ausência de pergunta específica para compreender o que pensam os alunos sobre sua participação nas atividades, ilustra-se que todos julgam ter feito amigos na escola, portanto, socializaram-se. Ainda, a maioria dos alunos respondentes (78,95%) afirma o interesse de continuar estudando nas escolas comuns. Dado relevante é a concepção dos alunos com deficiência intelectual e múltipla sobre a sua aprendizagem: todos consideram que estão aprendendo na escola.

Embora os dados apresentados sejam insuficientes para uma análise mais ampla e profunda do conceito de inclusão proposto por Ainscow (2013), face às variadas (e por vezes conflitantes) percepções dos professores e especialistas, pais e alunos com deficiência intelectual e múltipla que participaram do I Seminário Municipal de Avaliação do Processo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla na Educação Básica, é possível compreender que a política de inclusão escolar em Paranaíba/MS encontra-se em processo de atuação (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009), com alguns avanços e muitos desafios para garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

CAPÍTULO 2
OS DISPOSITIVOS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL: APROXIMAÇÕES AOS DOCUMENTOS POLÍTICOS E NORMATIVOS

Neste capítulo pretende-se apresentar e problematizar os principais dispositivos referentes ao AEE produzidos pelas esferas políticas nacionais e do Estado de Mato Grosso do Sul. A ausência de discussão de dispositivos sobre o tema no âmbito do município de Paranaíba/MS justifica-se em razão da inexistência material de tais textos, considerando que, até o momento de coleta de dados desta pesquisa, o Conselho Municipal de Educação encontrava-se em processo de criação.

O termo dispositivo é empregado no presente capítulo tentando situar,

> [...] em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.
> Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.
> Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 2010d, p. 244)

Para Foucault (2010d), o dispositivo engloba as práticas discursivas e não discursivas, é a rede que articula o dito e o não dito. Portanto, o conceito de dispositivo possibilitará as interpretações e reinterpretações do texto das políticas e das normatizações para o AEE expressas neste capítulo, funcionando como um instrumento, uma estratégia nas relações poder-saber-verdade.

> [...] O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. [...] (FOUCAULT, 2010d, p. 246).

Na analítica que realiza sobre o poder, Foucault (2008a, p.4) não o considera "[...] uma substância, um fluido, algo que decorreria disto ou daquilo [...]", mas como "[...] um conjunto

de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder". Assim, o poder está presente em todas as relações, é o efeito e a causa delas; o poder é instrumento, não essência.

Desta feita, o Estado – enquanto ente artificial responsável pela publicação dos dispositivos oficiais no campo do AEE – é considerado como uma das forças microfísicas do poder; não como o ponto de partida de todas as relações de poder. Portanto, "[...] o Estado não tem essência. O Estado não é um universal, o Estado não é em si uma fonte autônoma de poder" (FOUCAULT, 2008b, p. 105-106). Para Foucault (2008a, p. 385), "[...] o Estado é, essencialmente e antes de mais nada, a idéia reguladora dessa forma de pensamento, dessa forma de reflexão, dessa forma de cálculo, dessa forma de intervenção que se chama política".

Nesse sentido, Foucault (2008b, p. 106) investiga "[...] o problema do Estado a partir das práticas de governamentalidade". Por governamentalidade, Foucault quer dizer três coisas:

> 1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
> 2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
> 3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 2010d, p. 291-292).

Assim, dialogando com o objeto deste estudo, a governamentalidade do Estado, por meio de um conjunto de práticas discursivas e não discursivas, focaliza no campo da educação especial uma determinada população (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/supertodação), cria – sob os auspícios da agenda econômica neoliberal – a proposta da inclusão escolar como um dispositivo para gerenciar os conflitos e os riscos sociais.

Conforme Fimyar (2009, p. 38, grifos da autora), "Ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo governamentalidade, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governamento (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas". Para tanto, a produção de sujeitos governáveis pode se dar mediante "[...] várias técnicas desenvolvidas de *controle*, *normalização* e *moldagem* das condutas das pessoas" (FIMYAR, 2009, p. 38, grifos da autora).

Dessas técnicas, ressaltam-se os dispositivos disciplinares e os dispositivos biopolíticos. Enquanto aqueles atuam no corpo dos indivíduos, estes buscam a regulação da

população. Neste momento, discutem-se os mecanismos bioregulamentadores, aqueles relacionados ao biopoder, deixando a retomada das reflexões acerca dos mecanismos disciplinares para o Capítulo III.

Foucault (2008a, p. 3) entende por biopolítica "[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder [...]". Para atuar junto às populações, os dispositivos de segurança fazem uso de "[...] de precisões, de estimativas estatísticas, de medições globais [...]" (FOUCAULT, 2010c, p. 207). Assim, para o governamento das populações faz-se necessário esquadrinhá-la por meio de estatísticas, de números, proporções para controlar os possíveis riscos e solucionar os problemas de uma população específica.

Assim, no campo da biopolítica, para o controle do público-alvo da educação especial, destacam-se as normatizações oficiais, decretos, diretrizes, orientações, as estatísticas para a regulação que "[...] agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa vida [...]" (FOUCAULT, 2010c, p. 209).

Ancorado nessas ferramentas analíticas, este capítulo busca elucidar e problematizar os dispositivos produzidos textualmente acerca do AEE no Brasil. Assim, na análise do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), almeja-se, neste momento, destacar o contexto da produção do texto. Neste contexto, cabe demarcar quando se iniciou a construção do texto da política, quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto, quais discursos predominantes e conceitos-chave do texto político, bem como as inconsistências, as contradições e as ambiguidades presentes no texto (MAINARDES, 2006).

De logo, atenta-se para a "relação simbiótica" entre o contexto de influência, tratado prioritariamente no Capítulo anterior, e o contexto de produção do texto (MAINARDES, 2006). Aquele manifesta-se nos bastidores, nos interesses mais estreitos; este busca expressar a política de forma que o grande público tenha acesso à sua materialidade. Conforme Mainardes (2006, p. 52), "Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.".

Mainardes (2006, p. 52) adverte que os "[...] textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso". Assim, nas relações de poder para a produção do texto

político, “[...] Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2010e, p. 52-53).

Nesse sentido, Shiroma; Garcia; Campos (2011, p. 255), acrescentam que, “caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumentos de autoridade, os textos de política dão margem a interpretações e reinterpretações que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo termo”.

Conforme Bowe et. al. (1992, apud MAINARDES, 2006, p. 52), “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. Sobre esse aspecto, entende-se que as ambiguidades materializam-se no texto em virtude dos interesses dos diferentes grupos de pressão que atuam na arena política pelo estabelecimento da verdade.

Mainardes (2006, p. 52) atenta que a política não se encerra “[...] no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”. Desta maneira, atenta-se às limitações e possibilidades das intervenções textuais, bem como às consequências observáveis no contexto da prática.

Com essa proposta, situando-se no contexto de produção do texto, os dispositivos produzidos sobre o AEE foram organizados em três momentos. Inicialmente, apresentam-se as primeiras instituições especializadas criadas no Brasil, perpassando pela criação do CENESP em 1973, que possibilitou a inserção da educação especial na agenda das políticas educacionais brasileiras, até situar a oficialização da educação especial em Mato Grosso do Sul. Na sequência, adota-se a Constituição Federal de 1988 como marco temporal, considerada um acontecimento para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência e, mais precisamente, por garantir a oferta pelo Estado do AEE, são analisados importantes dispositivos nacionais e estaduais (LDB; Resolução CNE/CEB n. 02/2001; Deliberação CEE/MS n. 7.828/200, dentre outros) com o intuito de elucidar os serviços de atendimento da educação especial previstos. Por último, tomando o dispositivo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, problematiza-se a restrição da atuação da educação especial ao AEE, induzido, politicamente, a ser ofertado prioritariamente em SRMs.

2.1. Serviços de Educação Especial: dispositivos anteriores a 1988

No Brasil, as instituições pioneiras que despendiam educação e cuidados às pessoas com deficiência remontam a época do Império, que compartilhou do modelo europeu e criou os dois primeiros Institutos em território nacional: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), foi criado no Rio de Janeiro pelo Imperador Dom Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854; o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também criado no Rio de Janeiro, sendo oficialmente instalado em 26/09/1857, sob a direção de Edouard Huet (ARANHA, 2005; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2010a).

Para Mazzotta (2005), no Brasil, o período compreendido entre 1854 até 1956 é marcado pelas iniciativas oficiais e particulares isoladas de educação especial. Mazzotta (2005, p. 31) registra que

> Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.
> No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes.

Nesse cenário, além do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, destacam-se, dentre outras, a criação das seguintes instituições: Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, em 1874, atual Hospital Juliano Moreira, para assistência aos indivíduos com deficiência intelectual; Escola México, no Rio de Janeiro, em 1887, para pessoas com deficiências físicas e intelectuais; Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo, em 1928, para atendimento de crianças com deficiência visual em idade escolar; Instituto Santa Terezinha, em Campinas/SP, em 1929, para atendimento de deficientes auditivos; Instituto Educacional São Paulo, em 1954, voltado ao ensino de pessoas com deficiência auditiva; Lar-Escola São Francisco, em São Paulo, em 1943, para reabilitação dos sujeitos com deficiência física; Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em São Paulo, em 1950, para atendimento das deficiências físicas não-sensoriais, mormente de indivíduos com paralisia cerebral e com problemas ortopédicos; Instituto Pestalozzi, em Porto Alegre, em 1926, transferido em 1927 para Canoas/RS, para atendimento de pessoas com deficiência intelectual; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de

Janeiro, em 1954, voltada aos indivíduos com deficiência intelectual (MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2010a).

Mazzotta (2005) e Ferreira (2006) advertem que algumas ações de ensino integrado, ainda que raras, já eram desenvolvidas nesse período, o que elucida a descontinuidade e a impossibilidade de padronização de concepções e práticas sociais nos movimentos da educação especial, como se a introdução de um novo discurso engendrasse a exclusão do discurso "superado". Nesse sentido, Mazzota (2005, p. 33) aponta, a título de exemplificação, que, com o advento da Portaria Ministerial n. 385, de 8 de junho de 1946, "[...] o curso ginasial mantido pelo Instituto Benjamin Constant foi equiparado ao ginásio do ensino comum. Diante disto, três alunos cegos que o concluíram em 1949 puderam ingressar, já em 1950, em colégio comum, dando início ao ensino integrado para cegos".

A partir de 1957, desenvolveram-se iniciativas oficiais de âmbito nacional por meio de assistência técnico-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, para promoção de **Campanhas** voltadas para a educação especial: **Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro**, instituída pelo Decreto Federal n. 42.728, de 3 de dezembro de 1957 – instalada no INES e desativada poucos anos depois pela supressão de dotações orçamentárias; **Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão**, criada por meio do Decreto n. 44.236, de 1º de agosto de 1958 – vinculada, inicialmente ao IBC, sendo que, por ocorrência do Decreto n. 48.252, de 31 de maio de 1960, passou a denominar-se **Campanha Nacional de Educação de Cegos**, subordinando-se ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura; **Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais**, instituída por meio do Decreto n. 48.961, de 22 de agosto de 1960, por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)[14] (MAZZOTTA, 2005; MENDES 2010a).

Nesse contexto, Mazzotta (2005, p. 62) destaca que "[...] as iniciativas governamentais sobre educação especial, de âmbito nacional, aparecem em um momento político tipicamente populista (1955-1964)". Daí infere-se, talvez, o caráter assistencialista e paternalista que marca a trajetória das políticas públicas de educação especial no Brasil.

[14] A primeira APAE foi criada no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954. Em 1962, foi criada a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAEs). Conforme Mendes (2010a, p. 99, nota de rodapé), "O movimento das APAE talvez se configure na atualidade como o maior movimento filantrópico do país, agregando muitas instituições implantadas em muitos municípios brasileiros".

Neres (2010) registra que, em Mato Grosso do Sul[15], as instituições privadas filantrópicas, subvencionadas pelo Estado, foram pioneiras na oferta de atendimento educacional aos alunos com deficiência, seguindo uma tendência da trajetória da educação especial no Brasil, com destaque para a criação das seguintes instituições: Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (ISMAC), em 1957; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1967; e a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande, em 1979.

Conforme Ferreira (2006, p. 87), "A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração". Dessa forma, observar-se-á a ênfase do modelo médico da deficiência nos atendimentos prestados pela educação especial.

Em termos de dispositivo normativo, a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tratava "Da educação dos excepcionais", nos artigos 88 e 89. O artigo 88 recomendava que "A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (BRASIL, 1961). Neste dispositivo, identificam-se a definição de educação especial como "educação dos excepcionais", o público-alvo desta educação como "excepcionais" e o espaço institucional, quando for possível, o "sistema geral de educação" (FERREIRA, 2006). Sobre este dispositivo Kassar e Rebelo (2011, p. 4) analisam que "[...] Não há proposição ou especificação de uma ação especializada proveniente do poder público para a escolarização da pessoa com deficiência. Também não há menção sobre a existência de especificidades na então intitulada 'educação de excepcionais'".

Por sua vez, o artigo 89, valorizava a iniciativa privada para provimento da educação dos excepcionais, por meio de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Conforme Silva (2001), a educação especial no Brasil enquadra-se no contexto do pensamento neoliberal, de modo à privatização dos serviços (mormente ao chamado "terceiro setor") e minimizar a atuação do Estado.

A relação público/privado, tal qual descrita na Lei n. 4.024/1961, é um fator que alimenta as discussões na área. Ao longo de sua trajetória, a execução da educação especial no Brasil foi predominantemente encabeçada pelas instituições privado-assistenciais, recebendo financiamento público, por meio de convênios com as secretarias estaduais e/ou municipais de

[15] Em 11 de outubro de 1977, a Lei Complementar n. 31 – seguindo a recomendação da Lei Complementar n. 20 de 1974, para criação de novos Estados e territórios no Brasil – desmembrou a parte meridional do Estado de Mato Grosso, criando o Estado de Mato Grosso do Sul, instalado em 1º de janeiro de 1979.

educação e, muitas vezes, sendo identificadas pela população como públicas, já que prestam serviços gratuitos (GARCIA; MICHELS, 2011).

Em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692 fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências, estabelecendo, em seu artigo 9º que

> Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

A leitura deste artigo possibilita compreender a definição da educação especial enquanto "tratamento especial", sendo o seu público-alvo os alunos com "deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados". O espaço para a realização deste atendimento deveria ser fixado "pelos competentes Conselhos de Educação" (FERREIRA, 2006). O dispositivo sob análise associa a deficiência a uma doença que precisa ser tratada (modelo médico da deficiência) por meio de uma "pedagogia terapêutica" (FERREIRA, 2006, p. 88) centrada no indivíduo.

Em 1973, por meio do Decreto n. 72.425 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), "[...] com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais" (BRASIL, 1973). Com a criação do CENESP, extinguiu-se a **Campanha Nacional de Educação de Cegos** e a **Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais** (MAZZOTTA, 2005).

Alguns pesquisadores (MENDES, 2010a; GLAT; BLANCO, 2007; GLAT; PLETSCH, 2011) tratam a criação do CENESP como um acontecimento, já que introduziu a educação especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Conforme Glat e Blanco (2007, p. 20), "[...] Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais".

De acordo com Ferreira (2006, p. 88)

> No Brasil, o contexto da época apresentava atuação preponderante das instituições especializadas, quer em termos de atendimento, quer em termos de influência na formulação de políticas setoriais do Estado. Em uma área que, apesar de passar a constar dos planos políticos, não era prioritária do ponto de vista das políticas sociais, o discurso sobre o ambiente menos restritivo e sobre o direito do convívio com os pares considerados normais acompanhou um movimento marcado, até recentemente, em termo de atendimento, pela expansão continuada das instituições filantrópicas e pela definição política e administrativa do espaço da classe especial, nas escolas regulares, como local apropriado – em relação à idéia de agrupamento homogêneo e à disponibilidade de professores especializados – para abrigar os alunos considerados excepcionais, ou, de algum modo, merecedores do "tratamento especial" de que falava a Lei nº 5.692/71.

Sobre as classes especiais, Mendes (2010a) enfatiza que o seu currículo limitava-se, prioritariamente, ao desenvolvimento de programa de prontidão, num modelo que centrava os problemas do processo educacional no indivíduo. Assim, "[...] A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição" (MENDES, 2010a, p. 103). Ademais, Glat e Blanco (2007, p. 21) advertem que as "[...] classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns".

Prieto (2006, p. 38-39) indica que o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, tal qual observavam os especialistas na década de 1960 e 1970, deveria observar duas orientações para o *continuum* de serviços: "[...] encaminhá-los para recursos especializados "somente quando necessário"; e movê-los a fim de ocupar a classe comum 'tão logo possível'".

Nessa conjuntura "[...] pregava-se a não-extinção dos serviços existentes, mas se procuraria colocar o deficiente na rede regular, com o acompanhamento e criação de condições de atendimento. Era, portanto, a proposta veiculada na elaboração do Cenesp". (JANNUZZI, 2004, p. 19). Desta feita, Mendes (2010b, p. 19) complementa que

> [...] a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim, como um processo com vários níveis por meio do qual o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto, e este seria o nível com o mínimo possível de restrição.

Prieto (2006), acerca das críticas indiscriminadas sobre a integração, adverte que a implantação das classes especiais não observou as indicações políticas e filosóficas do *continuum* de serviços já que

> [...] não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios da transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado (PRIETO, 2006, p. 39).

Assim, a desconsideração da premissa da transitoriedade dos serviços mais restritivos, quer em função da rejeição do aluno "excepcional" pelas classes comuns, quer pela responsabilização do sujeito para avançar rumo aos serviços mais integradores, ocasionou a permanência desse alunado nas escolas e classes especiais.

Considera-se um acontecimento para a área, o advento da Emenda Constitucional n. 12, de 17 de outubro de 1978, em que "[...] aparece, pela primeira vez, a garantia de educação especial" (SOUSA; PRIETO, 2002, p. 129). Em artigo único, dispõe que "É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I - educação especial e gratuita" (BRASIL, 1978). Em termos normativos, pela primeira vez é expresso o termo "educação especial", indicando os "deficientes" como clientela dessa educação. Note-se que o ambiente institucional para desenvolvimento desta educação não é mencionado.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a oficialização da educação especial na rede estadual de ensino deu-se com a criação, em 1981, da Diretoria da Educação Especial, como elemento da estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação e com o objetivo de "[...] subsidiar os serviços de educação especial das instituições, bem como criar e ampliar os serviços de atendimento no Estado" (NERES, 2010, p. 51).

Conforme Neres (2010, p. 51-52),

> Com a instalação da Diretoria de Educação Especial (1981), foram criados o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (Cramps) e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (Ceada, 1984). A diretoria estruturou-se no sentido de atender às políticas adotadas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, para promoção de programas de assistência educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, por meio da implantação de serviços especializados e abertura de classes especiais para sua integração no ensino regular em Campo Grande e, ainda, para atender alunos que frequentavam o ensino comum, necessitados de atendimento psicopedagógico complementar. O atendimento especializado era também oferecido nas instituições filantrópicas como Apae, Pestalozzi e Ismac.

Diante do cenário exposto, observa-se que, desde a criação dos Institutos Imperiais na década de 1850 até a década de 1980, os atendimentos da educação especial eram desenvolvidos predominantemente em instituições privadas filantrópicas subsidiadas pelo Estado e em classes especiais, geralmente organizadas por categoria de deficiência, contando com a atuação de professores especializados.

2.2. Dispositivos para o Atendimento Educacional Especializado de 1988 a 2008

No contexto de redemocratização do Brasil, após o período da Ditadura Militar (1964-1985), o ano de 1988 é tomado como um marco histórico já que culminou com a aprovação da Constituição Federal, considerada como cidadã, pois no processo constituinte foram

mobilizados diversos grupos da sociedade brasileira, inclusive aqueles historicamente excluídos, nos quais o grupo das pessoas com deficiência se insere. Conforme Mazzotta (2005, p. 15), “A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade”.

Os movimentos sociais para retirar a pessoa com deficiência de uma condição de invisibilidade e tangenciar um estado de visibilidade social, com vistas à ampliação e promoção dos seus direitos humanos, começaram a ganhar forma no Brasil a partir da década de 1950 (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2004). Entretanto,

> [...] foi a partir de 1980, com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), pela Organização das Nações Unidas (ONU), que esse movimento recrudesceu, havendo em Brasília o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com a presença de cerca de 1.000 participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos estados. O lema principal era: “Participação plena e igualdade”, com libertação da tutela do Estado e das instituições especializadas (JANNUZZI, 2004, p. 17).

Assim, é no bojo das lutas que os direitos são conquistados. Para Ihering (2003, p. 53), “[...] todo direito que existe no mundo foi alcançado através de lutas”. Assim, a luta é requisito para aquisição e manutenção de direitos, já que a “[...] vida do direito é a luta” (IHERING, 2003, p. 53). Nesse sentido, a ação de saída das margens em direção ao centro da vida pública e política deve ser compreendida enquanto movimento paulatino de lutas e resistências das, com e para as pessoas com deficiência. Assim, como resultado da batalha pelo empoderamento, as expectativas das pessoas com deficiência “[...] foram parcialmente contempladas em vários dispositivos constitucionais” (FERREIRA, 2006, p. 90).

A Constituição Federal de 1988 incorporou os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana definidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e assegurou diversos direitos e garantias fundamentais. Dentre os direitos sociais, elencados no artigo 6º, a educação figura como o primeiro, como se vê: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a Carta Magna de 1988 reconhece a relevância desse direito na formação do homem enquanto cidadão. Portanto, como enfatiza Pontes (2008, p. 42), “[...] em razão da fundamentalidade desse direito, não é possível admitir que ele seja negado a qualquer pessoa, independentemente do motivo”.

Em seu artigo 205, a Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como objetivos o pleno desenvolvimento humano, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o

trabalho (BRASIL, 1988). Ademais, o inciso I do artigo 206 destaca que o ensino será ministrado com base no princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Ainda, no que tange à educação, cabe enfatizar o inciso III do artigo 208 que afirma que o Estado deve garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Salienta-se que a educação especial é identificada no dispositivo como “atendimento educacional especializado”, que delimita o público-alvo aos “portadores de deficiência” e sugere como local institucional de atendimento “preferencialmente a rede regular de ensino” (FERREIRA, 2006).

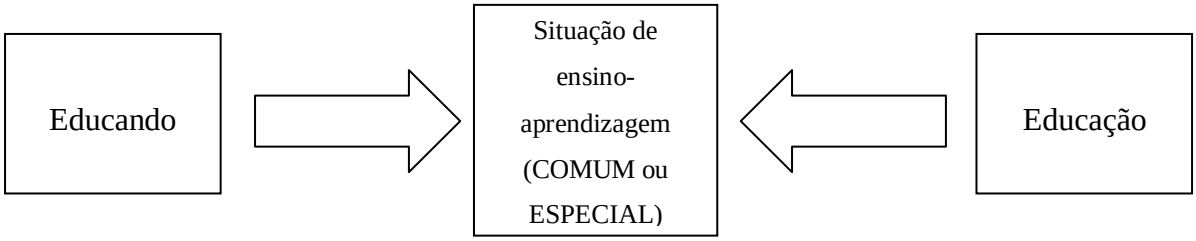
Cabe ainda chamar a atenção para a inadequação do termo “portadores de deficiência”, “[...] posto que ninguém porta uma necessidade, ela é sentida ou apresentada pela pessoa” (SOUSA; PRIETO, 2002, p. 134). A crítica recai pelo fato de que o verbo portar traz a ideia de carregar consigo, muitas vezes associando a deficiência como um fardo e não como uma condição que “[...] se concretiza na relação do indivíduo com o ambiente (no caso, o ambiente educacional)” (MAZZOTTA, 2005, p. 118).

Dessa maneira, as interpretações de alguns termos-chave desse dispositivo, sobretudo do advérbio **preferencialmente**, possibilitou, nos últimos anos, a produção de diversos significados e interpretações das políticas e práticas no campo da educação especial.

Para refletir sobre essa arena política destacamos dois enunciados que manifestam, a partir da análise do advérbio **preferencialmente** do inciso III do artigo 208 da Constituição Federal, posicionamentos de grupos de interesse distintos. De um lado, Carvalho (2012b, [n.p]), destaca a atuação das escolas especiais, inclusive na possibilidade do AEE ser uma alternativa à escolarização de casos mais severos, e enuncia que “[...] preferencialmente [...] não é sinônimo de exclusivamente”. De outro, Pontes (2008, p. 42) elucida “[...] que o legislador constitucional está a afirmar, na verdade, é que há uma preferência em que o atendimento educacional especializado (e não a educação escolar) seja prestado na rede regular de ensino”.

Ainda, Mazzotta (2005) atenta-se a duas visões que podem estar presentes no texto constitucional: a visão dinâmica ou por unidade do educando e/ou do atendimento educacional (vide Diagrama 1) e a visão estática ou por dicotomia (vide Diagrama 2).

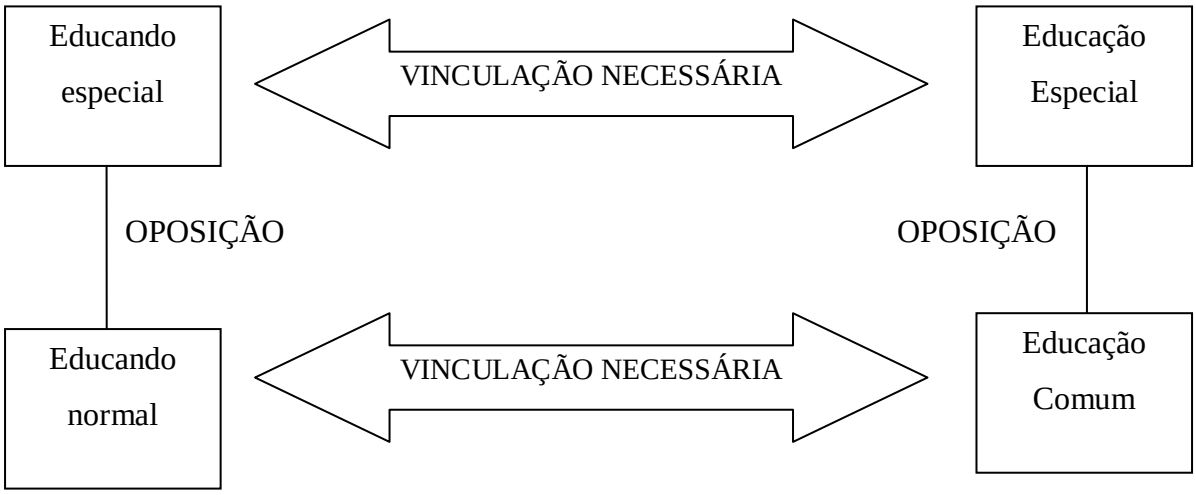
Diagrama 1 – Visão dinâmica da relação entre o aluno com deficiência e a educação escolar



Fonte: adaptado de Mazzotta (2005, p. 79)

Na visão dinâmica, considera-se que "[...] as várias alternativas são extensivas ao atendimento educacional dos portadores de deficiência [...]" e salienta-se "[...] as noções de tempo, mudança e flutuação [...]" (MAZZOTTA, 2005, p. 78). Assim, entende-se que a condição de deficiência não vincula o estudante necessariamente aos serviços especializados. Nessa direção, Sousa e Prieto (2002, p. 125) alertam que "[...] nem todo aluno portador de deficiência ou que apresenta altas habilidades ou superdotação requer condições diferenciadas das existentes para a totalidade dos alunos, ou seja, estes podem ser bem atendidos mediantes processos comuns de educação". Portanto, o que irá indicar a necessidade dos serviços educacionais especializados é a relação entre o sujeito com deficiência e as condições de ensino-aprendizagem dos serviços escolares comuns.

Diagrama 2 – Visão estática da relação entre o aluno com deficiência e a educação escolar



Fonte: adaptado de Mazzotta (2005, p. 79)

Na visão estática, "a relação definida será: *educando portador de deficiência* necessariamente *educação especial* e *educando normal* necessariamente *educação comum ou regular*" (MAZZOTTA, 2005, p. 78, grifo do autor). Dessa forma, nessa perspectiva dicotômica e linear, vincula-se o aluno com deficiência ao AEE.

Acerca da visão dinâmica e da visão estática, Mazzotta (2005, p. 79) adverte que "É importante reiterar a necessidade do esclarecimento desses aspectos fundamentais, para a definição política e a ação governamental". Acredita-se que, desde sua criação, a educação especial foi hegemonicamente definida em função das características da clientela por ela atendida, predominando, portanto, nos dispositivos político-normativos e na atuação prática, a visão estática que relaciona linearmente o aluno com deficiência aos serviços especializados.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reproduz o texto constitucional no tocante ao dever do Estado de assegurar o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda, em seu artigo 55, expressa a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis pela matrícula dos filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

O termo **rede regular**, por ser polissêmico, também provoca diversas interpretações entre os grupos de pressão no campo das políticas em educação especial. De um lado, há os que consideram que as escolas especiais credenciadas junto aos Conselhos de Educação e autorizadas para funcionamento "[...] ficam automaticamente regularizadas, passando a compor a rede regular, sob a égide da legalização para seu funcionamento" (CARVALHO, 2012b, [n.p.]). De outro, há aqueles que entendem que somente as escolas comuns compõem a rede regular de ensino (MANTOAN, 2006; MACHADO, 2006).

> Regular é, em primeiro lugar, o que está *sub lege*, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas, a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo. Mas, em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Neste caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira (BRASIL, 2000, p.30).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) tendo como um de seus objetivos o "Ingresso dos alunos portadores de deficiência e de condutas típicas no ensino regular sempre que possível" (BRASIL, 1994, p.49). Este documento define educação especial como um "processo que visa promover o desenvolvimento global 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" (BRASIL, 1994, p. 17). Neste conceito predomina uma "visão estática", "[...] compreendendo uma relação direta entre o portador de deficiências, condutas típicas ou de

altas habilidades e a educação especial. Neste sentido, supõe que todas as pessoas nestas condições requerem a educação especial" (MAZZOTTA, 2005, p. 117). Assim, estabelece como alunado da educação especial os chamados "portadores de necessidades educacionais especiais", classificados em pessoas portadoras de deficiências (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)[16]. Quanto à oferta dos atendimentos, prevê-se a abrangência aos "diferentes níveis e graus do sistema de ensino", por meio das seguintes modalidades: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial, sala de recursos (BRASIL, 1994).

Em dezembro de 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que avança ao estabelecer um capítulo próprio (Capítulo V) para a educação especial. De acordo com Ferreira (1998, [n.p.]):

> O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a educação especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década.

O artigo 58 da LDB define educação especial como "[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996). Conforme Michels (2002, p. 75), enquanto modalidade de educação escolar, a educação especial "[...] acaba por caracterizar-se como um sub-sistema ou um sistema paralelo de ensino, pois funciona de modo peculiar, observável nos alunos, professores, recursos, entre outros". Nessa direção, Carvalho (2011, p. 18) afirma que "[...] a educação especial tem se constituído como um subsistema à parte, tão segregada

[16] A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 13) designa: pessoa portadora de deficiência como "[...] a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais. decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social"; pessoas portadoras de condutas típicas como aquelas que apresentam "[...] manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicóticos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado"; pessoas portadoras de altas habilidades como aquelas que possuem "[...] notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora".

teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo geral (educação comum ou regular), quanto têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social".

O dispositivo 58 da LDB indica que o lócus de oferta dessa modalidade, tal como disposto no texto constitucional, dever ser "preferencialmente" a rede regular de ensino. A clientela da educação especial é designada por "educandos portadores de necessidades especiais". Assim, a LDB também apresenta uma "visão estática" (MAZZOTTA, 2005) da relação educação especial-educandos portadores de necessidades especiais. Sobre a definição da clientela, Mazzotta (2005, p. 118) indica a impressão do termo "portadores de necessidades especiais", já que a educação especial atua, quando preciso, não diante "[...] de quaisquer necessidades, mas de necessidades educacionais".

O parágrafo primeiro do referido dispositivo dispõe que haverá, quando necessário, a oferta de serviços de apoio especializado na rede regular para atendimento dos estudantes da educação especial. Neste aspecto cabe questionar: quem define a necessidade desses serviços? O parágrafo segundo aponta que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, 1996). Mesmo sob as influências do discurso da inclusão, notam-se na LDB aberturas para a continuidade da proposta da integração, que focaliza no sujeito e nas suas "condições específicas" a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso escolar. Conforme Michels (2002, p. 81),

> Desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos com grandes prejuízos em instituições especializadas. Ao mesmo tempo, se não houver uma avaliação consistente no que concerne aos níveis de deficiência, corre-se o risco de que pessoas com necessidades especiais, que poderiam estar no ensino regular, continuem na instituição especializada.

Agregando argumentos para uma interpretação inclusiva da legislação nacional, Mantoan (2006) destaca que a educação especial é caracterizada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como uma modalidade de educação escolar, e não um nível de ensino, que, preferencialmente, deverá ser oferecida de forma complementar na rede regular de ensino. Justifica a autora que

> Das modalidades de ensino referidas na LDBEN, a educação de jovens e adultos é a única que tem caráter substitutivo, pois existe para que os alunos que não cursaram o ensino [nas faixas etárias próprias da educação básica] [...] tenham outra oportunidade de freqüentá-lo e possam dar prosseguimento aos estudos subseqüentes (MANTOAN, 2006, p. 204).

Prevê, ainda, a nova LDB, em seu artigo 59, com a finalidade de atender os estudantes com necessidades especiais: currículos, métodos, recursos educativos e organizações

específicos, terminalidade específica, aceleração de conclusão (para os superdotados), professores com especialização adequada para o atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados para promover a integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns, educação para o trabalho, entre outros (BRASIL, 1996).

Salienta-se que a aferição da terminalidade específica do ensino fundamental torna-se problemática quando confrontada com a Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, que altera o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, e estipula a implementação progressiva, até 2016, da educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009a). Da mesma forma, problematiza-se a terminalidade específica face a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que, em seu artigo 24, indica o dever dos Estados Partes assegurarem um sistema educacional inclusivo com base na proposta do "aprendizado ao longo de toda a vida" (ONU, 2006).

Por fim, o artigo 60 da LDB delega aos sistemas de ensino o estabelecimento de critérios para caracterização das instituições especializadas, sem fins lucrativos, com atuação exclusiva em educação especial, "para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público". O parágrafo único do mesmo artigo indica como alternativa preferencial do Poder Público a "a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública de ensino" (BRASIL, 1996).

Neres (2010) registra que, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial (1994) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), é publicada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, em 12 de outubro de 1997, a Deliberação n. 4.827, que fixava as normas da educação escolar dos alunos com deficiência. Referida deliberação substitui o termo excepcional pela expressão portador de necessidades especiais e menciona as modalidades de atendimento para o público-alvo da educação especial: classe comum no ensino regular, serviço de itinerância, sala de recursos, sala de enriquecimento e atividades de estimulação precoce.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n. 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, reproduzindo o espírito de universalidade da Declaração de Salamanca, Espanha (UNESCO, 1994), manifestam o compromisso nacional na promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos, determinando, em seu artigo 2º, que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma

educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2001). Note-se que o advérbio "preferencialmente" foi suprimido, "[...] o que implicou em fortalecimento da orientação de matrícula na classe comum [...]" (BERDINELLI; ANDRADE; PRIETO, 2012, p. 26).

A Resolução n. 02/2001 designa, em seu artigo 3º,

> Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL 2011, grifo do autor).

Da análise do dispositivo, cumpre destacar que a definição da educação especial reitera a condição de modalidade de educação escolar prevista na LDB, organizada "para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns". Nesse sentido, a Resolução dispõe que os atendimentos da educação especial podem ser realizados na rede regular de ensino e, extraordinariamente, em escola especial.

Na rede regular de ensino, os serviços serão disponibilizados: a) nas classes comuns, com serviços de apoio pedagógico especializado[17], caso necessário, de professor de educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, de professores e profissionais que prestem serviços de itinerância e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; b) nas salas de recursos, com serviço de apoio pedagógico especializado ofertado professor de educação especial, para complementar ou suplementar o currículo, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; c) extraordinariamente, em classes especiais para atendimento de natureza transitória aos alunos "[...] que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos" (BRASIL, 2001). Às escolas especiais públicas ou privadas, em caráter extraordinário, cabe o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais que "[...] requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover" (BRASIL, 2001). Ainda, ao sistema de ensino compete, mediante ação intersetorial com a área de saúde, prover atendimento educacional

[17] Entende-se por serviços de apoio pedagógico especializado aqueles serviços educacionais diversificados oferecidos pelas escolas comuns para responder às necessidades educacionais especializadas dos estudantes, possibilitando sua permanência e progresso na escolarização.

especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas, mediante a oferta: a) de classes hospitalares, destinadas àqueles que se encontrarem em condição de tratamento de saúde que envolva internação hospitalar ou atendimento ambulatorial; b) atendimento em ambiente domiciliar, aos que estiverem em tratamento de saúde que implique a permanência prolongada em domicílio (BRASIL, 2001).

De acordo com Garcia (2004, p. 98-99)

> Observa-se que a Resolução ampara modelos variados de atendimento que podem coexistir nos sistemas de ensino. Dessa forma, não apresenta uma única proposta nacional de educação especial, mas uma política de âmbito nacional que normatiza a coexistência de diferentes projetos. Essa pluralidade de tipos de atendimento da educação especial está justificada pela diversidade dos alunos, pelas suas dificuldades e diferenças. Contudo, a pluralidade não estaria também significando desigualdade de objetivos e resultados educacionais? A proposta não estaria, desde o início, aberta para a possibilidade de que os alunos "com necessidades especiais" tenham uma educação diferenciada e desigual?

Quanto à clientela a ser atendida, o artigo 5º da Resolução n. 02/2001, considera os educandos com necessidades educacionais especiais que apresentarem no processo educacional:

> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL 2001).

Neste ponto, da análise do dispositivo acima se observa que a classificação do público-alvo da educação especial permanece, tal qual na LDB, impreciso. Criticamente, Bueno (2008) questiona quem são os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento não vinculadas a uma causa orgânica específica. Assim, o uso do termo "necessidades educacionais especiais" provocou uma ampliação e indefinição da atuação da educação especial. Nessa direção, Freitas (2009, p. 225) frisa que

> A utilização da terminologia "necessidades educacionais especiais" causou duas consequências para a educação especial: ao mesmo tempo em que a reconhece como modalidade de ensino que deve ter maior atenção no âmbito educacional, também acaba por direcionar-lhe a responsabilidade de resolver todas as necessidades de aprendizagem dos alunos, abarcando as conhecidas dificuldades ou problemas de aprendizagem. Delega-se à educação especial a tarefa de buscar soluções e estratégias pedagógicas para a promoção da aprendizagem daqueles alunos que a educação básica não atingiu. Esse processo causa um "inchaço" nas classes especiais e instituições especializadas de educação especial, pois, ao invés de questionar a qualidade do processo educativo, busca-se, por meio do diagnóstico, estabelecer um rótulo que justifique a não aprendizagem da criança.

Em seu artigo 6º, as Diretrizes indicam que, para "a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem" contando com a participação dos docentes e gestores das unidades escolares, do setor responsável pela educação especial dos sistemas, da família, dos serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001).

Quanto à formação dos professores, o artigo 18 do referido documento elucida nos seus parágrafos 1º, 2º e 3º, os critérios para definir os professores capacitados e os especializados.

> § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:
> I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
> II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
> III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
> IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.
> § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.
> § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:
> I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
> II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001).

No que tange especificamente ao inciso I do parágrafo 3º, convém destacar que em cinco anos após a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, sepultando "[...] as habilitações, incluindo a de Educação Especial que até então era o modelo mais tradicional no país de formação nessa área em nível superior" (MENDES, 2011, p. 135).

Bueno (1999) problematiza a formação "generalista" e "especialista" do professor na perspectiva inclusiva da educação, acenando tanto para o desafio do professor do ensino

regular apropriar-se de conhecimentos mínimos para o trabalho com alunos que possuem características peculiares, como para a necessidade do professor ampliar seus conhecimentos acerca dos processos pedagógicos gerais.

No âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, em 30 de maio de 2005 é publicada a Deliberação CEE/MS n. 7.828, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino. Já nas Disposições Preliminares, a Deliberação assegura que a educação especial seja ofertada às crianças desde o seu nascimento e reitera a definição desta modalidade de educação escolar, bem como o seu público-alvo tendo como parâmetro a Resolução CNE/CEB n. 02/2001, já analisada neste capítulo.

Em seu artigo 4°, a Deliberação CEE/MS n. 7.828/2005 estabelece as obrigações do Sistema Estadual de Ensino em prol da educação especial:

> I - garantir matrícula para todos, cabendo às escolas providenciar as devidas condições para uma educação de qualidade, privilegiando a organização curricular, os recursos educativos e os humanos e estrutura física compatíveis com as necessidades específicas;
> II - estabelecer mecanismos que possibilitem o conhecimento da demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos;
> III - assegurar as condições de acessibilidade dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas edificações, instalações, equipamentos, recursos tecnológicos, mobiliários, transporte escolar, nas comunicações e outras, nos termos da legislação vigente;
> IV - promover a articulação com os demais serviços públicos, dentre eles a saúde e a assistência social, na organização do atendimento educacional especializado;
> V - desenvolver o acompanhamento sistemático e contínuo das condições de funcionamento das escolas do Sistema Estadual de Ensino como um dos procedimentos de avaliação que visa ao aperfeiçoamento do processo educativo, tendo como referência a proposta pedagógica, ficando a ele condicionada a renovação dos atos deste Conselho (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Assim, a garantia de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, o conhecimento da demanda/caracterização desse alunado, as condições de acessibilidade, a articulação entre educação e saúde/assistência social, entre outros são funções do Sistema Estadual de Ensino que deve ainda, nos ditames dos parágrafos 1° e 2° do artigo 4° da Deliberação CEE/MS n. 7.828/2005, criar um setor responsável pela educação especial dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilize a construção da educação inclusiva, sendo este setor competente para emitir pareceres sobre a implantação de serviços de apoio pedagógico especializado nas escolas comuns e nos processos de autorização de funcionamento das escolas especiais (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Conforme Neres (2010), no contexto sul-mato-grossense, em novembro de 2006, as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, criadas em 1999, foram extintas e passaram a ser denominadas por Núcleos de Educação Especial (NUESP). O artigo 1º da Resolução SED/MS n. 2.048, de 24 de novembro de 2006, define as atribuições dos Núcleos, dentre as quais, destacam-se:

> I – articular junto à comunidade escolar as práticas específicas para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais;
> II – avaliar os alunos encaminhados pela coordenação pedagógica da escola com os indicadores de necessidades educacionais especiais;
> III – encaminhar os alunos com necessidades educacionais especiais aos atendimentos pedagógicos especializados em classe comum, sala de recursos, professor intérprete, ambiente domiciliar e hospitalar, conforme o caso;
> IV – elaborar e manter atualizados os registros referentes aos atendimentos pedagógicos especializados dos alunos com necessidades educacionais especiais;
> V – orientar e acompanhar a prática pedagógica dos professores dos atendimentos pedagógicos especializados e os professores de classe comum;
> VI – contribuir para a formação continuada da comunidade escolar, promovendo estudos, debates, palestras e divulgação da educação especial;
> VII – emitir parecer sobre a necessidade de abertura de serviços de atendimento pedagógico especializado e redução de número de alunos por sala;
> VIII – orientar as famílias, visando à construção de conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos;
> IX – autorizar a implantação, orientar e acompanhar o atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar;
> [...]
> XII – articular e estabelecer parcerias junto aos serviços de saúde, assistência social, transporte e outros, quando necessários;
> XIII – cumprir e fazer cumprir as diretrizes educacionais da educação especial emanadas da Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2006)

Neres (2010, p. 64) observa que as atribuições dos Núcleos "[...] são amplas e orientadas basicamente para o desenvolvimento do atendimento especializado, de forma suplementar e complementar às ações do ensino comum". Ainda, aponta que "[...] o trabalho dos técnicos do Nuesp tem se constituído em constante desafio frente às necessidades impostas pela variedade de serviços e formas de atendimento". Além disso, registra a reclamação dos gestores das escolas quanto à morosidade e o "[...] número insuficiente de técnicos da educação especial para atender às demandas existentes" (NERES, 2010, p. 64).

Seguindo a orientação da Resolução n. 02/2001, a Deliberação CEE/MS n. 7.828/2005, ao entender que a educação especial pode, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, dispõe que a educação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais pode ocorrer tanto em escolas comuns como em escolas especiais (MATO GROSSO DO SUL, 2005). A Deliberação estadual estabelece que nas escolas comuns, as classes deverão incluir, no máximo, três alunos com necessidades educacionais especiais, desde que apresentem a mesma natureza de deficiência. E, a tais alunos devem ser

disponibilizados, no turno inverso ao da escolarização, serviços de apoio especializado em salas de recursos, organizadas por natureza de deficiência – com turmas de, no máximo, cinco alunos – e com provisão de materiais específicos e professor especializado em educação especial para realizar a complementação e suplementação curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

O Capítulo III dessa Deliberação, intitulado Dos Recursos Humanos, trata da formação dos profissionais que trabalham com os alunos com NEEs. Assim, o artigo 48 da Deliberação CEE/MS n. 7.828/2005, indica que os estudantes com NEEs devem ter a educação escolar feita por professor capacitado e ou professor especialista, articulados com a coordenação pedagógica e direção da unidade de ensino e, quando preciso, com profissionais de outras áreas (MATO GROSSO DO SUL, 2005). Nessa direção, de acordo com a Deliberação CEE/MS n. 7.828/2005 ao professor capacitado em educação especial cabe a docência em classes comuns, em ambientes hospitalares e domiciliares, entre outros, com o assessoramento do professor especialista, que, por sua vez, além do assessoramento pedagógico[18], poderá exercer a docência em sala de recursos e classe especial da escola comum, escola especial e outros serviços de apoio (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

A formação do professor capacitado, em conformidade com o artigo 50 da Deliberação, deverá ocorrer em nível superior, admitindo-se a formação em nível médio, na qual devem ser contemplados conteúdos relativos à educação especial, de modo que o docente possa perceber as necessidades educacionais especiais dos estudantes, atuar com outros profissionais para avaliação e identificação das necessidades educacionais especiais, adotar estratégias de flexibilização da ação pedagógica, avaliar o processo educativo e reorganizar o trabalho pedagógico (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Almeida (2005) analisou a inclusão de disciplinas relacionadas à educação especial nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura de quatro universidades do estado de Mato Grosso do Sul, duas públicas (UFMS e UEMS) e duas privadas (UCDB e UNIDERP). Dos 14 cursos de licenciatura da UCDB, apenas seis ofertavam disciplinas de educação especial. Dos 37 cursos de licenciatura oferecidos nos sete Campus da UFMS, somente seis disponibilizavam na estrutura curricular disciplina de educação especial. Na UNIDERP, das

[18] Conforme o parágrafo 2º do artigo 51 da Deliberação CEE/MS n. 7.828/2005, "No assessoramento, o professor especializado atuará em articulação com a equipe pedagógica e administrativa da escola na assistência ao professor e à coordenação pedagógica, nas práticas necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e desenvolverá, dentre outras, ações voltadas:
I- ao processo de avaliação pedagógica dos alunos para fins de identificação de suas necessidades educacionais especiais, tendo como referência o *locus* onde se dá a prática pedagógica.
II- à orientação quanto à flexibilização da ação pedagógica, apresentando procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas nas diferentes áreas de conhecimento".

seis licenciaturas, só uma oportuniza a disciplina em vogo. Por fim, dos seis cursos de formação inicial de professores da UEMS, somente um contempla disciplina de educação especial. Almeida (2005, p. 159) conclui que "as ações das universidades de Mato Grosso do Sul são desenvolvidas isoladas, ou seja, cada instituição define como será oferecida a disciplina de educação especial, e qual curso será contemplado por essa disciplina". Ainda, a autora propõe uma ação conjunto em âmbito estadual para uma construção mais significativa das políticas de formação de professores.

Quanto à formação mínima do professor especializado em educação especial, esta deverá ocorrer, consoante o artigo 52 da Deliberação CEE/MS n. 7.828/05, em:

> I - curso de licenciatura para educação infantil e ou para os anos iniciais do ensino fundamental, de modo anexo, associado, concomitante ou posterior à licenciatura/habilitação em educação especial de caráter generalista ou em uma de suas áreas.
> II - complementação de estudos ou pós-graduação em educação especial, nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação, inclusive, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
> III – cursos de licenciatura/habilitação em educação especial de caráter generalista ou em uma de suas áreas (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Ainda quanto aos recursos humanos, a Deliberação CEE/MS n. 7.828/05 garante a todos os profissionais em exercício, quer em escolas comuns ou especiais, formação necessária para a construção da educação inclusiva, que deverá se dar em forma de graduação/pós-graduação específica em educação especial e, em caráter transitório, a formação continuada em curso de extensão aos professores e à coordenação pedagógica, e em forma de formação continuada aos diretores e corpo técnico-administrativo (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Da análise destes dispositivos federais e estaduais produzidos de 1988 até meados dos anos 2000, evidencia-se o inegável avanço, no campo discursivo dos direitos, produzido para a educação do público-alvo da educação especial. Conforme Mendes (2006, p. 394), "As estatísticas oficiais apontam que de 1996 a 2003 houve um incremento da cobertura da ordem de 150,6%, e que, das 504.039 matrículas, 55,5% ainda se concentravam em escolas especializadas e 15,6% em classes especiais [...]". Desta forma, apesar dos textos político-normativos manifestarem a preferência das matrículas do público-alvo da educação especial nas classes comuns das escolas regulares, ao fazerem previsão de exceções à escolarização nas classes comuns, acabaram por potencializar práticas de permanência deste alunado em classes e escolas especiais.

2.3. O Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva

Em 2008, vinte anos após a aprovação da Constituição Federal, foi publicada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como "[...] objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...]" (BRASIL, 2008a). Em suas diretrizes, a Política de 2008 define educação especial como a "[...] 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).

Para definição do público-alvo da educação especial, neste documento,

> [...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino a garantir: a transversalidade da educação especial (que deve perpassar por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino); o AEE; a continuidade nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o AEE e formação dos demais profissionais da educação para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade; a articulação intersetorial das políticas públicas. Ainda, afirma a intenção de a educação especial integrar a proposta pedagógica da escola regular, instituindo o caráter complementar e suplementar dessa modalidade e não substitutivo da escolarização comum (BRASIL, 2008a).

Desta feita, assim como a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) aponta a preocupação de a educação especial atingir tanto a educação básica como a superior e define o público-alvo dessa modalidade de ensino. Entretanto, esta redimensiona a população a ser atendida, tornando-a mais específica "[...] e mais dependente de diagnósticos

clínicos, centrados em causas relacionadas a condições orgânicas" (GARCIA; LOPEZ, 2013, [n.p.]). De qualquer forma,

> [...] no âmbito do planejamento, implantação e monitoramento de políticas públicas de educação, a definição da população alvo de dado atendimento, a sua identificação e a caracterização de suas necessidades específicas são consideradas condições essenciais para sua realização (PRIETO, 2010, p. 75).

Assim, o esquadrinhamento, o conhecimento acerca do público-alvo da educação especial é condição fundamental para inseri-lo dentro das estratégias biopolíticas de vigilância e controle produzidas pelo Estado governamentalizado. Para Lopes (2011, p. 9)

> [...] Como um instrumento dirigido para a gestão dos indivíduos, a governamentalidade está voltada para as individualidades na relação com a população. O objetivo é salvar, proteger (de perigos internos e externos), educar/disciplinar, ordenar, vigiar, acompanhar, assegurar, gerir um a um, tendo como alvo o conjunto da população. Trata-se de construir ações sobre a (e visando à) condução das ações de homens livres.

Para a gestão dos sujeitos público-alvo da educação especial, a Política de 2008 focaliza a atuação do AEE. Para tanto, dispõe que o AEE deve ser ofertado no turno inverso ao da escolarização, na própria escola, em outra escola de ensino regular ou em centro especializado que realize tal serviço, tendo "[...] 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). Ademais, os dispositivos políticos recomendam que este atendimento deva desenvolver atividades diferentes daquelas realizadas nas classes comuns, buscando complementar e suplementar "[...] a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela" (BRASIL, 2008a). Os dispositivos indicam que para o AEE serão "[...] disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva" (BRASIL, 2008a).

No contexto do debate "inclusionistas" *versus* "inclusionistas totais" (MENDES, 2006) cujas discussões tem permeado o campo a educação especial, tão logo foi publicada, a Política de 2008, ao dispor sobre o AEE não mais como substituto à escolarização, começou a sofrer críticas, no sentido de que a proposta em "[...] defesa "ampla, geral e irrestrita" da educação inclusiva" (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 26) parece desconsiderar a realidade sócio-educacional das escolas brasileiras. Assim, para Glat e Pletsch (2011, p. 26),

> [...] em que pesem ponderações de ordem político-filosófica, inúmeros autores têm recomendado cautela na instituição radical de uma política de inclusão escolar que não ofereça a opção de serviços especializados substitutos (escolas e/ou classes especiais) para os alunos que, no momento, ainda deles necessitarem, Isso é deveras essencial nos casos de sujeitos com deficiências severas ou múltiplas, que exigem

> intervenção educacional individualizada e um nível de estruturação do espaço escolar dificilmente encontrado em turmas comuns.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva recomenda, para atuação junto na educação especial, que o professor tenha "[...] como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área" (BRASIL, 2008a). O documento justifica que

> Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a).

Conforme Garcia (2011), esses requisitos para atuar na educação especial exigem que o profissional seja professor com conhecimentos gerais para o exercício da docência, especialista com conhecimentos do campo específico e gestor do sistema educacional inclusivo. Michels (2011, p. 83) acrescenta que, na análise da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não encontrou "[...] uma preocupação explícita em relação ao papel do professor referente à lida com conhecimento, esta [preocupação] parece ser uma função secundarizada, ou "antiga", dentre as tarefas docentes".

Para regulamentar a Política de 2008, instituiu-se o Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispunha sobre o AEE. O referido Decreto fazia previsão de apoio técnico e financeiro somente aos sistemas públicos de ensino, com ações governamentais voltadas à oferta do AEE, dentre as quais destacam-se, para este estudo: a implantação de SRMs e a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado (incisos I e II do artigo 3º). Ainda, financiava, por meio do duplo cômputo do FUNDEB, a matrícula do AEE e a matrícula da escolarização do público-alvo da educação especial somente nas escolas comuns da rede pública de ensino (BRASIL, 2008b).

Visando implementar o Decreto n. 6.571/2008, que sustentava a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi publicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a Resolução n. 4, em 02 de outubro de 2009, com vistas a instituir as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. A Resolução CNE/CEB n. 4/2009, em seu artigo 1º, incita os sistemas de ensino a matricularem os alunos da educação especial nas classes comuns e no AEE, ofertado em SRMs ou em Centro de AEE da rede pública ou privada sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b).

A Resolução CNE/CEB n. 4/2009 dispõe no artigo 2º que "O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem" (BRASIL, 2009b). O artigo 5º preconiza que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, nas SRMs, enfatizando seu caráter não substitutivo às classes comuns (BRASIL, 2009b). Almejando a reorganização do espaço escolar, Mantoan e Santos (2010, p. 29) que o "[...] AEE desponta como um dos principais indicadores das mudanças sofridas pela educação especial para se compor com a inclusão escolar".

Garcia (2009, p. 127), em análise da política de educação especial na perspectiva inclusiva, conclui que o modelo de educação especial difundido "[...] tem finalidade educacional de complementar/suplementar à educação básica e que a proposição hegemônica em termos de organização escolar é a sala de recursos como estratégia de serviço educacional especializado". Complementa Baptista (2011b, p. 4), afirmando que "[...] Esta ênfase no contexto escolar comum altera a política educacional brasileira para a educação especial, pois abandona o discurso da excepcionalidade da escolarização em espaços exclusivamente especializados – classes especiais e escolas especiais". Esse abandono se dá tendo em vista que, para alguns grupos de pressão: "[...] As escolas e classes especiais são espaços de discriminação, limitando o direito à igualdade na educação e excluindo alunos das escolas comuns" (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 24). Diante dessa conjuntura, nas relações entre poderes e resistências pela definição da área, questionamentos vem sendo elaborados sobre a "[...] maneira como esta política vem sendo operacionalizada e aos resultados alcançados" com a simplificação aos serviços de apoio a um único espaço (MANIFESTO[19]..., 2013, [n.p.]).

Nesse contexto, é válido salientar que o a lei não gera a materialização de direitos. Assim, Ferreira e Ferreira (2007, p. 35) advertem que

> Essa perspectiva de que transformações em educação se dão uma vez que tenham sido instituídas na forma da lei é uma característica histórica da educação brasileira. O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais. Ao desconsiderar na educação a intrínseca participação dos personagens sociais que a materializam, a complexidade das relações que a engendram e nas quais os personagens, o jeito de fazer a educação, a maneira como se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da imposição legal ou textual sobre ela

[19] Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva. Disponível em: http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492.

> ocorrerão mudanças no sentido anunciado (SKLIAR, 2001, p. 12-13). O mais provável é que esta imposição gere resistências, permitindo a criação de uma cultura de tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola, sem contudo que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar destes alunos; é preciso ressaltar que temos nas mudanças legais um impacto reduzido na materialização do direito à educação para as pessoas com deficiência.

Bruno (2012), refletindo criticamente acerca da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, adota o conceito de políticas de Estado e de políticas de governo como decisões, conhecimentos, técnicas e práticas que advogam como a sociedade deve ser organizada de determinada maneira e que deverá funcionar segundo certos princípios e práticas socais. Dessa forma, Bruno (2012) compreende as políticas de inclusão como políticas de Estado que refletem decisões e processos que foram transformados em leis, discursos, ações e práticas que estão ainda em vias de operacionalização, mas transcendem circunstâncias e motivações momentâneas típicas de um governo. Quanto às Diretrizes do AEE, entende-as como políticas de governo, pois "[...] refletem de forma indubitável o projeto passageiro e circunscrito ao grupo no poder" (BRUNO, 2012, p.107).

Conforme inciso I do artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 04/2009, as SRMs previstas no projeto pedagógico da escola regular devem ser organizadas para a oferta do AEE com "espaço físico, mobiliário, materiais didático, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos" (BRASIL, 2009b).

Ademais, a Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009, no parágrafo único do artigo 8º, dispõe que o duplo cômputo, no âmbito do FUNDEB, condiciona o financiamento da matrícula do AEE à matrícula no ensino regular da rede pública, de acordo com o registro do Censo Escolar do ano anterior (BRASIL, 2009b).

Para atuar no AEE o professor deve, nos ditames do artigo 12, "[...] ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (BRASIL, 2009b). Na sequência, o artigo 13 elenca as atribuições do professor do AEE:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b).

No que se refere às competências e habilidades exigidas para o professor do AEE, questiona-se: considerando que a estratégia de formação de professores é elemento fundamental para o desenvolvimento da política de inclusão escolar, qual formação tem sido ofertada ao profissional do AEE?

Michels (2011) problematiza a formação do professor de educação especial a partir da crítica do predomínio do instrumental sobre o pedagógico, da elucidação do gerencialismo do professor do AEE apresentado pelos dispositivos vigentes, e da advertência do predomínio dos cursos de formação à distância. Dessa forma, indica que o instrumental, o gerencialismo e a formação à distância são estratégias para a validação da tese da "reconversão docente", configurada

> [...] na "lógica" de que, se o que se quer é formar uma "nova" mentalidade, para uma "nova" sociedade, em que os trabalhadores sejam mais flexíveis a adaptáveis a situações de mercado, o professor é elemento importante e esse deve ser reconvertido, ou seja, ter sua própria função adaptada às atuais condições e necessidades (MICHELS, 2011, p. 80).

Bruno (2010) reflete sobre tal questão e responde problematizando se os cursos de formação genérica podem/devem habilitar esses professores para atuar com as mais diversas especificidades e necessidades educacionais. Tal formação tem priorizado a compreensão das NEEs para possibilitar intervenções satisfatórias que promovam de fato a inclusão escolar? Tem sido realizada de forma emergencial ou por cursos vagos que atendem os interesses do mercado?

Conforme Machado (2011, p. 64),

> Na mecânica inclusiva, que tem na diversidade uma das suas justificativas, a formação de professores segue a premissa global de abertura das fronteiras, permitindo e aconselhando uma espécie de formação turística pelo território desses outros alunos que agora ganham a vitrine. Numa sociedade marcada pela rapidez da informação, parece que também os processos formativos precisam ser mais e mais informativos. Daí a urgência histórica de produzir um professor polivalente, que passeia, fotografa, anota o máximo de informações sobre os lugares de todos e de cada um. E quanto mais lugares, melhor; quanto mais carimbos em seu passaporte, mais legitimidade ao seu trabalho. Nesse sentido, sugerir ao docente que se aventure a conhecer o arco-íris da diversidade, numa promessa de ouro ao final do trajeto, é uma das táticas acionadas pelo dispositivo da formação.

Assim, no contexto da governamentalidade neoliberal, os cursos de formação tem se caracterizado pela superficialidade e ocorrido em escala industrial, visando formar/conformar

o maior número de sujeito, num menor tempo possível e com a maior economia de custos. Além disso, tais cursos de formação podem ser compreendidos como um dispositivo neoliberal para produção de professores que irão atuar no governamento dos outros e no governo de si.

Na esteira do Decreto 6.571/2008, da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, da Deliberação CEE/MS n. 7.828/2005, entre outros, foi publicada na esfera estadual, em 27 de setembro de 2010, a Deliberação CEE/MS n. 9.367, que dispõe sobre o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul. Em seu artigo 1º, esta Deliberação estadual considera o AEE como "[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino comum" (MATO GROSSO DO SUL, 2010a).

Seguindo as diretrizes da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, a Deliberação CEE/MS n. 9.367/2010, também indica as SRMs como o lócus prioritário para oferta do AEE nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, como segue:

> Artigo 4º O *AEE* será realizado no turno inverso ao da escolarização, *prioritariamente* em *salas de recursos multifuncionais* da própria escola ou de outra escola comum, ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (MATO GROSSO DO SUL, 2010a, grifos nossos).

Além disso, dispõe, em seu artigo 5º, que as mantenedoras e as instituições de ensino comum deverão fazer constar o AEE no Projeto Pedagógico e no Regimento Escolar prevendo:

> I – sala de recursos multifuncionais, com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, e equipamentos específicos, para atendimento de seus próprios educandos e dos de outras escolas;
> II – encaminhamento para avaliação diagnóstica com professor especializado;
> III – encaminhamento para matrícula no AEE em salas de recursos multifuncionais ou em CAEE, quando for o caso, de educandos identificados;
> IV – estabelecimento de um Plano de AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos educandos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas e cronograma de atendimento com previsão de início e término;
> V – professores especializados para o exercício da docência em AEE;
> VI – profissionais da educação, dentre eles, o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, de códigos diversos e o guia-intérprete.
> VII – profissionais que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;
> VIII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, dentre outros, que maximizem o AEE.
> Parágrafo único. Os profissionais referidos nos incisos V, VI e VII deverão atuar com os educandos público-alvo da educação especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (MATO GROSSO DO SUL, 2010a).

Conforme a Deliberação CEE/MS n. 9.367/2010, em seu artigo 6º, a matrícula no AEE condiciona-se a dois requisitos: matrícula na escola comum e avaliação expressa em relatório "[...] com identificação das necessidades específicas do educando e a indicação de programa de intervenção pedagógica, com previsão de tempo para execução" (MATO GROSSO DO SUL, 2010a).

Diante a análise dos dispositivos já realizada, observa-se que política de educação especial na perspectiva inclusiva, fortalecida no Brasil a partir de 2008, seguia com a proposta de financiamento da escolarização do público-alvo da educação especial somente nas salas comuns, com a oferta do AEE prioritariamente nas SRMs de escolas comuns ou em Centros de AEE. Destaca-se que o cômputo para o financiamento da matrícula do AEE estava condicionado à matrícula da escolarização do aluno com NEEs nas salas comuns da rede pública. Ainda, fomentava a implantação de SRMs somente na rede pública de ensino e trazia o AEE como o foco para a formação do professor da educação especial.

Acerca da proposta das SRMs como espaço privilegiado para o AEE e da formação docente a ela vinculada, Garcia (2011, p. 76) adverte que é

> Importante assinalar que o modelo aqui descrito não é necessariamente uma opção de professores de Educação Especial e pesquisadores do campo, mas configura-se em uma estratégia política induzida mediante editais que têm como consequência a liberação de recursos/financiamentos para a estruturação das salas e formação continuada de professores.

Nesse processo político complexo que buscar configurar o "verdadeiro" da educação especial, de disputa dos grupos de pressão e interesse, outro acontecimento textual é produzido: o Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Por acontecimento Foucault (2010a, p. 28) entende

> [...] não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada.

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, revoga o Decreto n. 6.571/2008, abre margem para que as instituições especializadas devidamente credenciadas junto aos sistemas de ensino recebam financiamento pela escolarização dos alunos público-alvo da educação especial[20].

---

[20] Acerca dessa possibilidade, a Nota Técnica n. 62/2011, do MEC/SECADI/DPEE, buscando apaziguar as tensões entre os grupos de interesse, destaca que este apoio financeiro dar-se-á "[...] às pessoas que não estão matriculadas no ensino regular especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar" (BRASIL, 2011c).

Assim reverte verba pública para a esfera privada ao prever, em seu artigo 5º, apoio técnico e financeiro para ações de implantação de SRMs em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente (BRASIL, 2011a). Verifica-se que, apesar de algumas mudanças, as SRMs continuam como modelo de primazia para a realização do AEE.

Ainda, o Decreto 7.611/2011 explicita as complementações e suplementações curriculares do AEE: a forma complementar destinada aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, "[...] como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais"; a forma suplementar é disponibilizada à formação de alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011a).

Dialogando com Foucault (2010c), o Decreto n. 7.611/2011 pode ser compreendido como uma estratégia da biopolítica manifesta no conjunto do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limite (Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011), lançado pela Presidente Dilma Rousseff, a partir de quatro eixos que tratam da regulação da vida do anormal: a educação, a saúde, a inclusão social e a acessibilidade (BRASIL, 2011b).

A publicação do Decreto n. 7.611/2011 foi apreciada pelos grupos de interesses no campo político da educação especial de maneiras distintas: o Ofício Circular n. 21/2011 da Federação Nacional das APAEs, reconhece "seu papel de entidade articuladora de políticas públicas na defesa e garantia do direito da pessoa com deficiência intelectual e múltipla", considerou o referido Decreto como um grande avanço para as instituições especializadas (APAE BRASIL, 2011, [n.p.]); em contrapartida, Gonzaga (2011, [n.p.]), em artigo de opinião veiculado no *site* Inclusão Já, considera o decreto presidencial como um "retrocesso a ser corrigido".

Para refletir acerca da dinamicidade e complexidade da arena política, caracterizada pelas tensões, lutas e negociações, mais uma vez, recorre-se a Foucault (2010f, p. 277) que afirma que "[...] nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois, se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação -, não haveria de forma alguma relações de poder".

Nesse contexto de disputas políticas pela definição do espaço de atuação da educação especial na perspectiva inclusiva, as SRMs, não sem críticas e questionamentos, têm assumido um papel de destaque nas políticas educacionais brasileiras dos últimos anos. Dessa

forma, interessa aos anseios deste estudo uma análise do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

No ano de 2005 foram desenvolvidas as primeiras ações governamentais de apoio financeiro à estruturação das SRMs para o AEE complementar e/ou suplementar à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. As SRMs passaram a ser classificadas sob a denominação de Tipo 1[21] e de Tipo 2[22]. A composição da SRM do Tipo 1 agrupa recursos para o atendimento de diversas NEEs, ao passo que a SRM do Tipo 2 possui, além dos materiais quem compõem a sala Tipo 1, materiais e equipamentos específicos para o atendimento do aluno com deficiência visual/cegueira.

Com o intuito de auxiliar gestores e educadores no processo técnico e pedagógico de organização das SRMs para favorecer a inclusão do alunado da educação especial nas classes comuns, foi publicado, em 2006, o dispositivo **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Este documento entende que

> 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. (BRASIL, 2006, p. 15)

Assim, o AEE deve ser ofertado nas SRMs "[...] por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar". (BRASIL, 2006, p. 13). Para tanto, as SRMs devem dispor de mobiliários, materiais didático-pedagógicos, equipamentos de informática e outros recursos de acessibilidade adequados às NEEs dos estudantes. Quanto à forma de atendimento neste espaço, este pode "[...] ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum" (BRASIL, 2006, p. 14).

O documento elucida que "a denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço possa ser utilizado para o atendimento das **diversas**

---

[21] "As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, armário, quadro melanínico" (ROPOLI ET AL, 2010, p. 31).

[22] "As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis" (ROPOLI ET AL, 2010, p. 32).

necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das **diferentes complementações ou suplementações curriculares**" (BRASIL, 2006, p. 14, grifo nosso). Salienta, ainda, que o educando com NEE matriculado em classe comum de escola que não dispõe de AEE pode receber este atendimento, se necessário, em uma escola próxima que o oferte (BRASIL, 2006).

Sobre os materiais e recursos pedagógicos a serem utilizados nas SRMs o documento **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado** destaca as seguintes sugestões:

> - jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento. Os jogos e materiais pedagógicos podem ser confeccionados pelos professores da sala de recursos e devem obedecer a critérios de tamanho, espessura, peso e cor, de acordo com a habilidade motora e sensorial do aluno. São muito úteis as sucatas, folhas coloridas, fotos e gravuras, velcro, ímãs, etc;
> - jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica, utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor, ou ainda aqueles que têm peças grandes, de fácil manejo, que contemplam vários temas e desafios para escrita, cálculo, ciências, geografia, história e outros;
> - livros didáticos e paradidáticos impressos em letra ampliada, em Braille, digitais em Libras, com simbologia gráfica e pranchas de comunicação temáticas correspondentes à atividade proposta pelo professor; livros de histórias virtuais, livros falados, livros de histórias adaptados com velcro e com separador de páginas, dicionário trilíngüe: Libras/ Português/Inglês e outros;
> - recursos específicos como reglete, punção, soroban, guia de assinatura, material para desenho adaptado, lupa manual, calculadora sonora, caderno de pauta ampliada, caneta ponta porosa, engrossadores de lápis e pincéis, suporte para livro (plano inclinado), tesoura adaptada, *softwares*, brinquedos e miniaturas para o desenvolvimento da linguagem, reconhecimento de formas e atividades de vida diária, e outros materiais relativos ao desenvolvimento do processo educacional;
> - mobiliários adaptados, tais como: mesa com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo; cadeiras com ajustes para controle de tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem da inclinação do assento com rodas, quando necessário; tapetes antiderrapantes para o não descolamento das cadeiras (BRASIL, 2006, p. 20).

Este documento indica que "[...] são beneficiados com atendimento educacional especializado todos os alunos que encontram respostas às suas necessidades educacionais especiais. Essas respostas são estabelecidas na relação entre a modalidade da Educação Especial e as etapas da educação" (BRASIL, 2006, p. 16). Assim, para além dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – delimitados como público-alvo da educação especial na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) – o AEE nas SRMs deveria atender alunos com distúrbios de aprendizagem, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, entre outros (BRASIL, 2006).

No que se refere à formação do professor das SRMs, esta deve oportunizar conhecimentos sobre estimulação precoce, comunicação aumentativa e alternativa, Braille, orientação e mobilidade, soroban, Libras, ensino de língua portuguesa para surdos, atividades de vida diária, atividades cognitivas, aprofundamento e enriquecimento curricular (BRASIL, 2006). Ainda, em sua atuação, o documento orientador recomenda que o professor da SRMs participe de "[...] reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar". (BRASIL, 2006, p. 18)

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído legalmente pela Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007, que, em seu artigo 1º, informa que o objetivo do Programa é "[...] 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, 2007). Nesse diapasão, a partir de 2007 o Ministério da Educação tem lançado editais para receber e selecionar propostas para financiamento de SRMs do Tipo 1 e do Tipo 2 nas escolas de educação básica[23].

Recentemente, foi publicado o **Documento orientador: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais** (BRASIL, 2012b), informando a inserção deste Programa no Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver Sem Limite (BRASIL, 2011b). Este dispositivo apresenta os critérios atuais para a implantação das SRMs, a saber: aos gestores dos sistemas de ensino compete a indicação das escolas a serem contempladas pelo Programa, conforme as demandas da rede registradas no Censo Escolar MEC/INEP; "a secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR [...]"; a escola indicada deve pertencer a rede pública de ensino regular; a escola indicada deve ter a matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns, registrada no Censo Escolar MEC/INEP; a escola indicada deve dispor de espaço físico para a instalação das SRMs e o sistema de ensino deve prover professores para a atuação junto ao AEE (BRASIL, 2012b, p. 10). Ainda, o documento indica que cabe à Secretaria de Educação efetuar "[...] a adesão, o cadastro e a indicação das escolas

[23] Salienta-se que, antes do Decreto n. 7.611/2011, somente o sistema público de ensino poderia receber financiamento para a implantação das SRMs. Atualmente, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos também podem receber apoio técnico e financeiro para a criação de SRMs, conforme o inciso II, do parágrafo, do artigo 5º do Decreto n. 7.611/2011 (BRASIL, 2011a).

a serem contempladas pelo Programa, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC" (BRASIL, 2012b, p. 10).

De 2005 a 2012, o Ministério da Educação fomentou, em escolas comuns da rede pública de ensino, a "criação" de 52.801 SRMs em todo o território nacional (MEC, 2013d). A palavra criação está marcada entre aspas propositalmente, já que, como se verá adiante, nos anos de 2011 e 2012, parte dessas salas não foram "criadas", mas atualizadas. De qualquer forma, a Tabela 1 indica o número por ano e total de SRMs implantadas nesse período, conforme divulgação do MEC.

Tabela 1 – Salas de Recursos Multifuncionais contempladas às escolas no Brasil de 2005 a 2012

Ano	**Número de SRMs contempladas às escolas no Brasil**
2005	250
2006	376
2007	625
2008	4.300
2009	15.000
2010	3.750
2011	15.000
2012	13.500
Total	52.801

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do Painel de Controle do MEC (MEC, 2013d).

Pelos dados nacionais apresentados, observa-se que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais encontra-se em franca expansão e consolida-se, como denota os dispositivos analisados, numa das principais estratégias governamentais de apoio à inclusão escolar do público-alvo da educação especial. Considerando que o Decreto n. 7.611/2011 possibilita o financiamento de SRMs em instituições privadas sem fins lucrativos, infere-se que a distribuição e ampliação desses serviços de apoio tendem a aumentar.

Das 37.801 SRMs criadas sob o fomento do governo federal, entre 2005 a 2011, 36.385 eram classificadas como do Tipo 1 e 1.416 eram categorizadas como do Tipo 2.

Entretanto, em 2011, por meio de "kits de atualização"[24], 1.500 salas já adquiridas do Tipo 1 foram transformadas em salas do Tipo 2. No ano de 2012, 13.500 salas do Tipo I foram transformadas em Tipo 2, mediante os "kits de atualização"[25] (BRASIL, 2013d). Diante desses dados, nota-se que, no ano de 2011, do total apresentado pelo MEC de 15.000 salas contempladas às escolas, somente 13.500 foram de fato implantadas, já que as outras 1.500 foram atualizadas. Ainda, salientada a estratégia quantitativa cumulativa de disponibilização pelo MEC dos dados do Programa em tela, no ano de 2012, as 13.500 salas divulgadas não foram "criadas", mas atualizadas do Tipo 1 para o Tipo 2. Assim, atualmente, do total de salas existentes no Brasil, 68,91% são do Tipo 1 e 31,09, somadas as atualizações, são do Tipo 2.

No contexto do estado de Mato Grosso do Sul, os dados registram, de 2005 a 2012, a existência de 956 SRMs dispostas nas escolas da educação básica da rede pública de ensino de 78 municípios, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Salas de Recursos Multifuncionais contempladas às escolas em Mato Grosso do Sul de 2005 a 2012

Ano	**Número de SRMs contempladas às escolas no MS**
2005	8
2006	10
2007	22
2008	98
2009	288
2010	54
2011	138
2012	338
Total	956

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do Painel de Controle do MEC (MEC, 2013d).

[24] Os "kits de atualização" em 2011 eram compostos por recursos de tecnologia assistiva, destinados ao AEE dos alunos com deficiência visual, contendo os seguintes itens: 1 impressora Braille de pequeno porte; 1 scanner com voz; 1 máquina de escrever em Braille; 1 globo terrestre tátil. 1 calculadora sonora; 1 kit de desenho geométrico; 2 regletes de mesa; 4 punções; 2 soroban; 2 guias de assinatura; 1 caixinha de números; 2 bolas com guizo (BRASIL, 2012b).

[25] Os "kits de atualização" disponibilizados em 2012 eram constituídos pelos seguintes itens: 2 notebooks; 1 impressora multifuncional; 1 material dourados; 1 alfabeto móvel e sílabas; 1 caixa tátil; 1 dominó tátil; 1 memória tátil; 1 alfabeto Braille; 1 caixinha de números; 2 bolas com guizo; 1 bolsa de futebol com guizo; 1 lupa eletrônica; 1 scanner com voz; 1 máquina de escrever em Braille; 1 mouse estático de esfera; 1 teclado expandido com colméia (BRASIL, 2012b).

Diante dos dados apresentados, verifica-se também no âmbito estadual a ampliação numérica das salas de recursos multifuncionais e salienta-se que, entre 2005 e 2011, das 583 salas implantadas, 583 estavam classificadas como do Tipo 1 e 20 do Tipo 2. No ano de 2011, foram criadas 119 salas do Tipo 1 e 4 salas do Tipos 2, com a atualização de outras 15 salas do Tipo 1 para o Tipo 2. Destaca-se que, no ano de 2012 todas as ações de "contemplação às escolas" de salas de recursos multifuncionais deu-se na forma de atualização de 338 salas existentes do Tipo 1 que foram transformadas em Tipo 2. Atualmente, esses dados compreendem a proporção, em Mato Grosso do Sul, de 60,98% de salas do Tipo 1 e 39,01% de salas do Tipo 2, contabilizadas as salas que foram atualizadas.

Cotejando a proporção das SRMs, por tipos, criadas no Brasil e em Mato Grosso do Sul, entre 2005 e 2012, verifica-se certa simetria entre a média nacional e estadual: as classificadas como do Tipo 1 representam cerca de 65% e as do Tipo 2 correspondem aproximadamente 35%. Assim, os dados indicam a hegemonia das SRMs categorizadas como do Tipo 1, ou seja, aquelas adequadas para o AEE das NEEs, com exceção da deficiência visual/cegueira.

Corroborando as discussões já apresentadas, Bruno (2010; 2012), Mendes (2011) e Baptista (2011a, 2011b) acenam que, no contexto da política brasileira de educação especial com orientação inclusiva, as SRMs constituem-se como o lócus privilegiado para a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Bruno (2010, p. 11) discute o caráter redutor do AEE na proposta das SRMs, já que é proposto de forma genérica, recebendo alunos com diferentes idades, NEEs e interesses variados, e evidencia como sua função prioritária "[...] o uso das tecnologias como forma de desenvolvimento das habilidades e de participação social". Assim, prioriza-se o instrumental, o recurso, em detrimento do pedagógico.

Nessa perspectiva, conforme Bruno (2010) verifica-se no contexto da prática uma desconstrução de outras formas de atendimento educacional especializado, tais como as salas de recursos para a estimulação educacional precoce e o espaço para as Atividades de Vida Autônoma e de Orientação e Mobilidade para autonomia e independência. Para Bruno (2010, p. 7), "Contraditoriamente, essas atividades essenciais para o desenvolvimento humano e aprendizagem desaparecem nessa forma redutora de organização do AEE como sala de recurso multifuncional".

Para Bruno (2010) há um silenciamento no que diz respeito à escolarização e oferta de AEE aos alunos com deficiências múltiplas bem como no atendimento às necessidades

específicas na educação infantil. Ademais, a qualificação para o trabalho dos estudantes público-alvo da educação especial – inserida desde a Constituição Federal de 1988 como um dos objetivos da educação – ficará a cargo da escola regular ou do atendimento educacional especializado?

Mendes (2011, p. 142) considera que o "serviço tamanho único" proposto pelas SRMs "[...] representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontram sustentação na literatura da área da Educação Especial, em termos de efetividade para atender às necessidades tão diversificadas desse alunado".

Baptista (2011a) indaga a dimensão **multifuncional** das salas de recursos, refletindo se esta pluralidade de funções estaria atrelada aos diferentes sujeitos que teriam acesso a esse espaço, bem como à classificação desses serviços de apoio (tipo 1 e tipo 2). Para além de ambiente com recursos tecnológicos, Baptista (2011a) evoca outra dimensão para o termo multifuncional:

> Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado (BAPTISTA, 2011a, p. 71).

Nessa perspectiva, pelas próprias atribuições evocadas nos dispositivos normativos, a **multifuncionalidade** acaba por caracterizar o professor das SRMs. Conforme Garcia (2011), a opção política de primazia da oferta do AEE nas SRMs trouxe implicações para a formação de professores da Educação Especial. Tal como informam Mantoan e Santos (2010, p. 320, "O professor do AEE atenderá a todos os alunos que são alvo de educação especial, sem se definir por uma especialização referente a um dos públicos de educação especial, como ocorria anteriormente". Assim, verifica-se que "[...] há na política educacional atual para a Educação Especial uma articulação entre a proposição de um modelo de atendimento educacional e uma proposta de formação do professor de Educação Especial" (GARCIA, 2011, p. 76).

CAPÍTULO 3
ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA/MS

Este capítulo analisa o "microprocesso político" do AEE ofertado nas SRMs da rede estadual e municipal de ensino de Paranaíba/MS, de modo a enfatizar os aspectos locais acerca da estrutura e funcionamento destes serviços de educação especial no contexto da prática. O foco concentra-se na análise das práticas discursivas e não discursivas sobre o AEE nas SRMs – aqui compreendidas como estratégias disciplinares de controle dos indivíduos tidos como alvo da educação especial na perspectiva inclusiva.

As estratégias disciplinares "[...] permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade" (FOUCAULT, 2010b, p. 133). Com essa tecnologia,

> O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõem. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 2010b, p. 133-134).

Nesse horizonte, o AEE nas SRMs manifesta-se enquanto uma ação disciplinar que visa potencializar as aptidões, as capacidades, as habilidades dos alunos público-alvo da educação especial, de modo que, com este suporte, tais educandos possam avançar no processo de construção de conhecimentos acadêmicos desejáveis e, dessa forma, tornarem-se úteis para o sistema econômico vigente.

Para tanto, os enunciados dos sujeitos da prática serão considerados ferramentas para análise das práticas discursivas e não discursivas dos serviços de educação especial de Paranaíba/MS apresentados neste capítulo. Já que, querem discursivas querem não discursivas,

> [...] tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (FISCHER, 2001, p. 200).

Nesse sentido, os enunciados dos atores do contexto da prática serão dispostos e cotejados com o intuito de "[...] perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras" (VEIGA-NETO, 2011, p. 19). Assim, não se pretende trazer respostas e proposições cristalizadas para as situações discursivas e não discursivas apresentadas já que

> [...] a crítica foucaultiana não tem aquele caráter salvacionista e messiânico que é tão comum nos discursos pedagógicos: "Isso está errado e eu tenho a solução; quem me seguir fará a coisa certa". A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria [...] (VEIGA-NETO, 2011, p. 26).

Articulando essas ferramentas analíticas ao contexto da prática do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) pretende-se compreender: como se desenvolveram os serviços da educação especial no município investigado; como a política de educação especial com foco na oferta do AEE nas SRMs foi interpretada pelo gestor da educação especial e pelos professores das SRMs; as mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política no contexto da prática; as relações de poder e as resistências expressadas na atuação da política em tela; as principais dificuldades, insatisfações e dúvidas identificadas no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

O contexto da prática é a arena onde o texto (escrito ou não) da política é interpretado, traduzido e recriado pelos agentes institucionais (BALL; BOWE apud MAINARDES, 2006). É, portanto, um espaço de lutas e resistências, já que:

> [...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53)

Nesse perspectiva, o contexto da prática na abordagem do ciclo de políticas não considera os agentes institucionais como meros receptores e executores da política vigente, mas sim, como sujeitos que pensam, vivenciam, recriam e dão novos sentidos à política – o que pode representar transformações significativas na proposta original (BALL; BOWE apud MAINARDES, 2006).

Nesse sentido, Vieira (2007, p. 57) chama a atenção para o

> [...] entendimento equivocado de que a(s) política(s) se constitue(m) única e exclusivamente como iniciativa(s) advinda(s) do aparelho estatal. Como se a(s) política(s) estivesse(m) lá e nós cá. Como se não passasse(m) pelo crivo de pessoas de carne e osso, como vocês e eu. Sabemos que não é assim que as coisas se passam. Que não há um fosso incomensurável entre os formuladores e os executores de políticas.

Essa abordagem articula-se à analítica foucaultiana de que o poder é capilar, é microfísico, e está pulverizado na sociedade. Por isso, valoriza, para além do discurso oficial, os "outros" e variados discursos. O discurso é uma prática social que se produz e gera efeitos em razão das relações de poder e saber.

Conforme Mainardes (2006, p. 59), "O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática". Assim, na sequência, o estudo empenha-se em descrever e analisar a micropolítica e os "micropoderes" (em eco com Foucault), privilegiando as práticas locais cotidianas do processo de atuação do AEE nas SRMs no município sul-mato-grossense eleito.

O levantamento dos enunciados e a análise desse processo foram possíveis mediante a realização de pesquisa colaborativa, com uso da técnica do grupo focal, envolvendo os agentes do contexto da prática. O quadro a seguir ilustra o ciclo de investigação e formação delineado por esta pesquisa.

Quadro 1 – Delineamentos do Ciclo de Investigação e Formação

Etapas	Participantes	Atividades
1º Momento	Gestora da educação especial	- Apresentação do projeto do ONEESP nacional e estadual - Informações sobre o objetivo do estudo em Paranaíba - Esclarecimentos sobre a metodologia de trabalho e a pesquisa-colaborativa - Solicitação ao gestor para mediação e organização dos encontros com os professores das SRMs da rede estadual e da rede municipal
2º Momento	Gestora da educação especial	- Apresentação dos objetivos da entrevista semi-estruturada com o gestor - Assinatura do TCLE - Realização da entrevista com o gestor
3º Momento	Professores das SRMs da rede estadual	- Apresentação do projeto do ONEESP nacional e estadual - Informações sobre o objetivo do estudo em Paranaíba - Esclarecimentos sobre a metodologia de trabalho e a pesquisa-colaborativa - Assinatura do TCLE
4º Momento	Professores das SRMs da rede estadual	- Grupo focal com o eixo-temático: formação de professores para inclusão escolar - Estudo e discussão sobre a temática
5º Momento	Professores das SRMs da rede estadual	- Grupo focal com o eixo-temático: avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais - Estudo e discussão sobre a temática
6º Momento	Professores das SRMs da rede estadual	- Grupo focal com o eixo-temático: organização do atendimento nas SRMs - Estudo e discussão sobre a temática - Caracterização dos professores das SRMs da rede estadual via preenchimento de questionário misto
7º Momento	Professores das SRMs da rede municipal	- Apresentação do projeto do ONEESP nacional e estadual - Informações sobre o objetivo do estudo em Paranaíba - Esclarecimentos sobre a metodologia de trabalho e a pesquisa-colaborativa - Assinatura do TCLE
8º Momento	Professores das SRMs da rede municipal	- Grupo focal com o eixo-temático: formação de professores para inclusão escolar - Estudo e discussão sobre a temática
9º Momento	Professores das SRMs da rede municipal	- Grupo focal com o eixo-temático: avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais - Estudo e discussão sobre a temática
10º Momento	Professores das SRMs da rede municipal	- Grupo focal com o eixo-temático: organização do atendimento nas SRM - Estudo e discussão sobre a temática - Caracterização dos professores das SRMs da rede municipal via preenchimento de questionário misto
11º Momento	Gestora, professores das SRMs das redes estadual e municipal	- Síntese das demandas levantadas com o grupo focal e devolutiva aos professores das SRMs das redes estadual e municipal e ao gestor de educação especial
12º Momento	Gestora, professores das SRMs das redes estadual e municipal	- Avaliação do ciclo de investigação e formação da pesquisa colaborativa pelos professores das SRMs das redes estadual e municipal e pelo gestor de educação especial

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2012)

Nesse processo de investigação e formação a mediadora do grupo focal (orientadora desta pesquisa) conduziu as interações e reflexões grupais (do 4º ao 10º Momento), atribuindo ao autor deste trabalho o papel de relator na coleta de dados e colaborador nos estudos

realizados ao final da coleta de cada eixo-temático. As demais etapas do ciclo de investigação e formação (1º, 2º, 3º, 11º e 12º Momento), foram conduzidas por este pesquisador.

Como o Quadro 1 aponta, apesar de os encontros com o grupo focal da rede estadual e o grupo focal da rede municipal terem sido realizados separadamente, os professores das SRMs de ambas as redes, bem como o gestor da educação especial, reuniram-se no 11º e no 12º Momento, quando da apresentação da síntese das demandas levantadas pelo grupo focal, devolutiva para as necessidades elencadas nas interações grupais e avaliação do ciclo de investigação e formação da pesquisa colaborativa desenvolvida.

Atentando-se à proposta desta pesquisa, o capítulo ora apresentado organiza-se em três enunciados. O primeiro caracteriza a rede de ensino da cidade de Paranaíba/MS e faz um registro histórico da construção da educação especial nesta localidade. O segundo atenta-se a apreender e analisar o modo como se estrutura e funciona o AEE nas SRMs do município em tela, a partir das concepções dos sujeitos "da prática". O último enunciado visa apresentar os enunciados das participantes acerca das possibilidades, dos limites e dos desafios do AEE nas SRMs do município investigado.

Por questões éticas, neste estudo, foram utilizadas as seguintes legendas para indicar as participantes e os enunciados por elas produzidos: uma das professoras pioneiras na educação especial de Paranaíba/MS foi referida como **professora pioneira**; a responsável pela gestão da instituição especializada foi referida como **diretora**; a profissional responsável pela coordenação dos serviços de educação especial na rede pública de ensino de Paranaíba/MS foi referida como **gestora da educação especial**; as quatro professoras das SRMs da rede estadual serão referidas como **PE1**, **PE2**, **PE3** e **PE4**; as quatro professoras das SRMs da rede municipal serão indicadas como **PM1**, **PM2**, **PM3** e **PM4**.

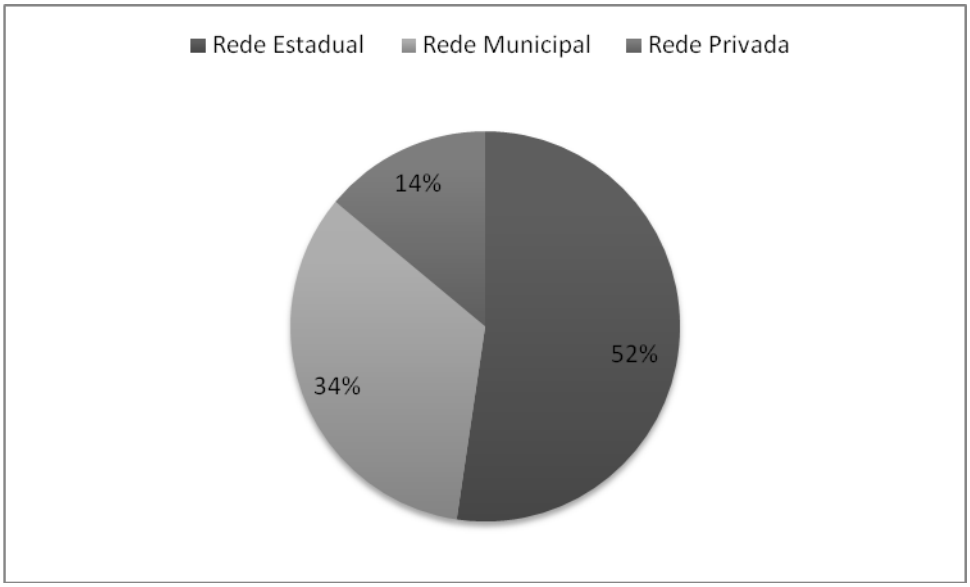
3.1. O Contexto e a Atuação da Educação Especial no Município

3.1.1. A Rede de Ensino de Paranaíba/MS

No que se refere à rede de ensino em Paranaíba, a educação básica é composta por seis escolas estaduais, 10 escolas municipais e cinco escolas privadas (SED/MS, 2013a; 2013b). Registra-se, no âmbito do ensino superior, a existência de quatro instituições: uma federal; uma estadual; duas privadas – uma presencial e outra virtual. O Gráfico 5, abaixo, apresenta a distribuição por dependência administrativa de matrículas na educação básica do município

investigado, conforme dados do Censo Escolar 2012, dispostos no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul[26].

Gráfico 5 – Distribuição por dependência administrativa das matrículas na educação básica de Paranaíba/MS



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados da SED/MS (2013a).

A análise do Gráfico 5 indica do predomínio de matrículas na educação básica na rede estadual de ensino (52%), seguidos da rede municipal (34%) e da rede privada (14%), respectivamente, o que denota que a tendência de descentralização e municipalização do ensino ainda é um porvir.

A rede estadual de ensino dispõe de seis escolas, todas localizadas na zona urbana, contabilizando o total de 5.127 de matrículas (SED/MS, 2013a). A Tabela 3 informa as etapas e modalidades de ensino ofertadas pelas escolas estaduais e o total de alunos de cada instituição.

[26] Para maiores informações acessar o site: http://www.sed.ms.gov.br/

Tabela 3 – Rede estadual de ensino de Paranaíba/MS: escolas, ofertas e matrículas

Escola Estadual	**Etapas e modalidades de ensino ofertadas**	**Total de alunos**
A	Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos	969
B	Ensino Fundamental Ensino Médio	436
C	Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos	703
D	Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos	1.520
E	Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos	929
F	Ensino Fundamental Ensino Médio	570

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da SED/MS (2013a; 2013b)

Quanto à da rede municipal de ensino, tem-se 10 escolas, sendo que sete encontram-se no perímetro urbano e três na zona rural, contabilizando o total de 3.299 matrículas (SED/MS, 2013a). A Tabela 4 dispõe as etapas e modalidades de ensino ofertadas pelas escolas municipais e o total de alunos de cada unidade escolar.

Tabela 4 – Rede municipal de ensino de Paranaíba/MS: escolas, ofertas e matrículas

Escola Municipal	**Etapas e modalidades de ensino ofertadas**	**Total de alunos**
A (Urbana)	Educação Infantil	312
B (Urbana)	Educação Infantil	517
C (Urbana)	Educação Infantil Ensino Fundamental	126
D (Urbana)	Educação Infantil Ensino Fundamental	661
E (Urbana)	Educação Infantil Ensino Fundamental	245
F (Urbana)	Educação Infantil Ensino Fundamental	541
G (Urbana)	Ensino Fundamental	513
H (Rural)	Educação Infantil Ensino Fundamental	115
I (Rural)	Educação Infantil Ensino Fundamental	144
J (Rural)	Educação Infantil Ensino Fundamental	125

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da SED/MS (2013a; 2013b)

Ao comparar as Tabelas 3 e 4, observa-se, quanto às etapas e modalidades de ensino ofertadas, a preponderância de oferta do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos na rede estadual, ao passo que a rede municipal concentra-se na oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tal qual dispõe a LDB (BRASIL, 1996) acerca das competências prioritárias dos entes políticos na organização da educação nacional.

A rede privada de ensino é composta por cinco instituições, todas situadas na zona urbana, contabilizando um total de 1.368 matrículas (SED/MS, 2013a). A tabela a seguir dispõe as etapas e modalidades de ensino ofertadas pelas instituições particulares e o total de alunos de cada unidade escolar.

Tabela 5 – Rede privada de ensino de Paranaíba: escolas, ofertas e matrículas

Escola Municipal	Etapas e modalidades de ensino ofertadas	Total de alunos
A	Educação Infantil	105
B	Educação Infantil	92
C	Educação Especial	108
D	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	310
E	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	753

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da SED/MS (2013a; 2013b)

Da Tabela 5 destaca-se que na instituição C, em 2012, os 108 alunos matriculados recebem exclusivamente atendimento especializado (SED/MS, 2013a). Cotejando esses dados com os indicadores do Gráfico 4, apresentado no Capítulo 1 deste estudo, que indicava que em 2011 havia 149 alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns das escolas regulares (MEC, 2013c), observa-se – com as devidas ressalvas da diferença nos anos de coleta de dados[27] - que a matrícula desse alunado tem ocorrido principalmente nas escolas comuns.

3.1.2. A Construção da Educação Especial em Paranaíba/MS

3.1.2.1 As Classes Especiais

Em 1975, duas professoras de Paranaíba/MS foram convidadas a participar de um curso em Cuiabá sobre a educação do "excepcional", ministrado por psicólogos e psiquiatras. Após essa formação, estas docentes retornaram e estiveram à frente da primeira classe especial do município, aberta em 1976, na Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes. Essa sala atendia 18 alunos com diferentes deficiências (visão subnormal, deficiência intelectual,

[27] Apesar do Censo Escolar da Educação Básica referente ao ano de 2012 já ter sido disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no site http://portal.inep.gov.br/basica-censo, os dados apresentados não possibilitam a identificação específica dos alunos público-alvo da educação especial "incluídos" nas escolas comuns da rede regular, tal como possibilitam os indicadores mais atuais disponíveis, referentes ao ano de 2011, do Painel de Controle do MEC, no site http://painel.mec.gov.br.

surdez/deficiência auditiva). Cria-se, dessa forma, o primeiro serviço de educação especial em Paranaíba.

Uma dessas professoras pioneiras relata que o processo de criação da classe especial foi “muito difícil”, já que os professores das classes comuns não aceitavam a presença de alunos com deficiência e afirmavam que “ali não era o lugar daquelas crianças”.

Desta feita, narra a professora que um trabalho de conscientização e sensibilização foi empreendido dentro daquela instituição de ensino, com cartazes e frases para que os professores e alunos das classes comuns “aceitassem” a presença dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Afirma a professora que “com o tempo, os alunos sem deficiência passaram a assistir às aulas da classe especial pela janela e começaram a interagir com os alunos com deficiência”. Este trabalho de conscientização e sensibilização da professora pioneira pode ser entendido como uma estratégia discursiva para a normalização, a naturalização da presença dos alunos com deficiência na escola, por meio do poder da palavra.

Em 1979 houve uma divisão da classe especial localizada naquela escola, criando duas turmas: uma para alunos com surdez/deficiência auditiva e outra destinada aos alunos com deficiência intelectual/dificuldades de aprendizagem. Anos depois, uma classe especial para cegos foi implantada em outra escola estadual. Para receberem atendimento junto às classes especiais, os alunos com deficiências necessitavam de laudo médico e realizavam uma avaliação pedagógica aplicada por profissionais da Agência de Ensino do Estado.

A professora pioneira – que a partir da divisão das turmas, em 1979, assumiu a classe especial para alunos com deficiência auditiva – esclarece que as atividades realizadas nas classes especiais “era um trabalho normal, comum de alfabetização, era um trabalho mais individualizado”. Afirma que na classe especial de surdos “trabalhava-se a fala, a colocação de fonemas, a parte auditiva, de reconhecimento de sons”, completando que “era tudo no concreto, porque a criança surda vai aprender no concreto, depois vai abstraindo”. A professora recorda que a oralização do surdo era a opção política e pedagógica daquele contexto histórico, apontando, inclusive, que dos cursos de formação que participou no início da década de 1980, proibiam o uso de gestos para a comunicação com os alunos não-ouvintes.

Quanto à formação dos professores que atuavam nas classes especiais, informa a professora pioneira que muitos não possuíam formação superior, contudo, participavam de

cursos para a educação de alunos com deficiência, frequentemente ofertados em Campo Grande[28].

A relação interpessoal entre o professor da classe especial e a família do aluno com deficiência, como destaca a professora pioneira, era satisfatória, já que esse tipo de serviço prestado pode ser tratado como um acontecimento no município, mormente no início de sua oferta, em virtude do silenciamento do governo quanto ao direito à escolarização desse alunado – em sua maior parte adolescentes e jovens. Relata a docente que "os pais confiavam tanto que entregavam para a gente!". Esse enunciado vai ao encontro da crítica tecida por Mazzotta (2005) quanto ao sentido assistencialista atribuído à educação especial ao longo da história. O exame dessa relação é percebido e manifestado pela própria professora quando adverte que "o pessoal de Campo Grande achava que a gente [professores das classes especiais] era muito paternalista".

O tempo médio de permanência do aluno com deficiência na classe especial era de três a quatro anos e sua integração à classe comum dava-se "a partir do momento em que conseguia fazer uma boa leitura e ter uma boa compreensão dos conteúdos de 1ª série", como expõe a professora. Sobre a existência de casos de alunos da classe especial que não eram inseridos nas classes comuns, a docente afirma: "tivemos vários que não foram; uns continuavam nas classes especiais, outros saíram porque estavam com muita dificuldade de aprendizagem". O tempo médio que um aluno "especial" levava para ser integrado na classe comum era de 3 a 4 anos, sendo que muitos permaneciam *ad eternum* nas classes especiais ou mesmo as abandonavam.

As classes especiais foram ofertadas em Paranaíba até meados dos anos 2000, quando a proposta da inclusão passou a nortear com maior incidência as diretrizes da educação especial. Ao refletir sobre a mudança do movimento da integração para o de inclusão, a professora pioneira afirma que:

> Sempre admirei muito a integração, gostei muito do trabalho que nós fizemos. No início, eu não acreditava muito na inclusão. Não sei se pelo fato do nosso trabalho [nas classes especiais] ser bem em cima das necessidades das crianças, muito individualizado, muito no concreto. Achava que a criança especial no meio de outras crianças dificultaria o trabalho do professor da classe comum. Mas hoje a gente vê um trabalho mais amplo, com interesse de diversas partes, de direção, de professores. Então hoje eu acredito mais na inclusão!

Dessa forma, entende-se que diante das estratégias discursivas produzidas pelos mais diversos dispositivos normativos, políticos, midiáticos, educacionais para fixação da proposta

[28] Como já mencionado nesse texto, em 1979 a parte sul do Estado de Mato Grosso foi desmembrada, dando origem ao Estado de Mato Grosso do Sul, com capital instituída na cidade de Campo Grande.

da inclusão como a mais nova "verdade" da educação, a professora pioneira, mesmo com o reconhecido trabalho desenvolvido no município quando do modelo da integração, começa, como as suas próprias palavras mostram, a ser inserida na ordem atual do discurso da inclusão escolar.

3.1.2.2. O Atendimento em Instituição Especializada[29]

A APAE de Paranaíba/MS, entidade particular de caráter filantrópico, foi fundada no dia 07 se agosto de 1980. Quando da oferta de seus serviços, os alunos com deficiência intelectual que frequentavam as classes especiais nas escolas comuns passaram a receber atendimento nessa instituição especializada. Inicialmente, a APAE atendia 26 alunos (OLIVEIRA, 2010). Atualmente, a instituição atende 146 alunos, sendo que, destes, 61 estão na faixa etária de 0 a 17 anos e 86 possuem idade superior a 18 anos.

Conforme relata a diretora da instituição, "até os anos 2000, a APAE de Paranaíba/MS caracterizava-se pelo trabalho assistencialista". Contudo, a partir de 2001, imbuída no movimento da FENAPAE's, intitulado **APAE educadora: a escola que buscamos**, a instituição passou a orientar-se por uma proposta educacional (OLIVEIRA, 2010).

Quanto ao público-alvo atendido, Oliveira (2010, p. 30) elucida que:

> [...] a APAE Educadora propõe-se a atender alunos portadores de deficiência mental, deficiência múltipla, portadores de síndromes e quadros neurológicos; com ressaltar ao atendimento de pacientes oriundos do setor de psiquiatria, autismo e psicoses, ficando estes a cargo da equipe técnica a definição do tipo de atendimento e encaminhamento.

O atendimento "[...] acontece a partir da faixa etária de zero até a idade adulta, tendo o objetivo de habilitar e reabilitar por meio de atendimento nas áreas de Pedagogia, Psicopedagogia, Psicologia, Fisioterapia e Fonoaudiologia [...]" (OLIVEIRA, 2010, p. 29). Atualmente, a APAE de Paranaíba/MS atende cerca de 153 alunos, sendo que 26 destes encontram-se em idade escolar (de quatro a 17 anos). Das atividades desenvolvidas pela instituição, destacam-se: educação precoce (alunos de zero a três anos e 11 meses); educação infantil (alunos com quatro e cinco anos); ensino fundamental (alunos de sete a 14 anos); educação profissional (a partir dos 14 anos); programa de educação específico (a partir dos 14

[29] Os dados de matrícula na APAE aqui apresentados foram coletados no primeiro semestre de 2012 e se diferem, em alguns momentos, daqueles apresentados no Censo Escolar 2012 da SED/MS.

anos aos alunos que não se encontram aptos ao mercado de trabalho); atividade da vida diária (AVD) (OLIVEIRA, 2010).

Ainda, a Deliberação CEE/MS n 9.749 de 15 de março de 2012, credenciou a instituição para oferta de AEE aos alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas, pelo prazo de três anos, contados a partir de 2012 (MATO GROSSO DO SUL, 2010b). O credenciamento possibilita a captação de recursos advindos do FUNDEB para a oferta do atendimento educacional especializado pela APAE de Paranaíba/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2010b).

Assim, mesmo que em caráter provisório, a instituição tem ofertado o AEE a 22 alunos, todos matriculados em escolas comuns para a escolarização. Conforme a diretora informa, três professoras realizam este atendimento, todas elas com pós-graduação lato sensu: uma especialista em Educação e Diversidade, uma especialista em Educação Especial e uma especialista em Psicopedagogia.

De acordo com o relato da diretora, a instituição mantém-se por meio de doações e de financiamento público (FUNDEB, FEAS – Fundo Estadual de Assistência Social, PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, FIMIS – Fundo Municipal de Investimento Social, FNAS – Fundo Nacional de Assistência Social). Até abril de 2012, grande parte dos servidores da APAE de Paranaíba/MS era "[...] cedida pelo governo do estado e pela prefeitura municipal. Poucos são contratados pela instituição" (OLIVEIRA, 2010, p. 22). Entretanto, como adverte a diretora, a partir de maio de 2012 a maior parte dos funcionários tem sido remunerada por meio de verba pública federal, proveniente do FUNDEB, garantida até 2020. Em contraprestação aos financiamentos públicos, a instituição fornece atendimento clínico (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia) a alunos da rede pública de ensino.

A instituição conta, hoje, com um quadro de 31 profissionais, divididos da seguinte forma: 13 professores, dois fisioterapeutas, um fonoaudiólogo, dois psicólogos, um diretor pedagógico e administrativo, dois secretários administrativos, 10 auxiliares de serviços gerais.

Questionada acerca do movimento em prol da inclusão escolar, a gestora compreende que a proposta da inclusão possibilita um "empoderamento das APAEs", já que fortalece os serviços e atividades específicos ofertados historicamente pela instituição, afirmando, além disso, que não vê "necessidade das APAEs fazerem a escolarização". Por fim, destaca a superação das barreiras atitudinais para a construção de uma educação inclusiva: "inclusão se faz com atitudes; é estar com, é estar juntos", diz a diretora.

3.1.2.3. Da Sala de Reforço às Salas de Recursos Multifuncionais

Em 2006, foi criada[30], numa escola municipal, a primeira sala de recursos de Paranaíba/MS. Conforme relata a professora[31] responsável por este serviço:

> Quando foram criadas as salas de recursos, atendiam-se "tudo", já que não estava especificando quem era público da sala de recursos, até alunos com dificuldades de aprendizagem iam para sala de recursos. Tanto que eu tinha 30 alunos dentro da sala de recursos. Eu fazia a hipótese-diagnóstica, separava por dificuldades e trabalhava essas dificuldades. Deficiências mesmo eram poucas. Atendia diversas síndromes, paralisados cerebrais, pessoas com deficiência física, cegos, surdos, tudo misturado. A gente se "virava nos 30".

Nessa perspectiva, a sala de recurso mencionada funcionava como reforço para todos aqueles que, de maneira ampla, apresentavam necessidades educacionais especiais. Essa informação instiga a reflexão de que tais salas funcionavam para atender aqueles que fracassavam nas classes comuns, entendendo que este fracasso estava centrado no sujeito e não nas condições materiais ofertadas para a escolarização. Quanto à organização dos atendimentos, observa-se que a proposta de atender os alunos em diversas condições, "tudo misturado", é conivente com o documento do MEC intitulado **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado** (BRASIL, 2006), considerado pela gestora da educação especial um marco norteador para implantação das primeiras SRMs em Paranaíba/MS.

Assim, ainda que não abruptamente[32], essas salas de recursos "tipo reforço" passaram a ser identificadas, paulatinamente, como SRMs, sendo que os atendimentos passaram a ser restritos ao público-alvo definido nos documentos oficiais, mormente a partir de 2008, quando da publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). A SRMs "representou uma inovação, já que propunha um trabalho diferenciado – o que demandou horas de estudos para entender o AEE e a função do professor da sala de recursos", como narra a gestora da educação especial de Paranaíba.

---

[30] A informação aqui expressa destoa daquelas apresentadas a seguir, neste Capítulo, na Tabela 6, já que, conforme dados do Painel do MEC (MEC, 2013d), a contemplação da primeira SRMs em Paranaíba deu-se no ano de 2005. Para compreender essa incongruência, talvez, seja pertinente pensar que, embora implantada no ano de 2005, seu funcionamento deu-se no ano de 2006 – ano, inclusive, que o Painel do MEC indica que nenhuma SRMs foi contemplada no município investigado.

[31] A primeira professora de sala de recursos de Paranaíba é identificada, nas análises posteriores, como professora da SRMs da rede municipal (PM1).

[32] Durante a pesquisa não foi possível identificar uma data exata, um marco histórico, considerado "divisor de águas" do modelo de sala de recursos ("tipo reforço") para o modelo atual das SRMs.

3.1.2.4. A Gestão Atual dos Serviços de Educação Especial na Rede Pública de Ensino

De acordo com Vieira (2007, p. 58), “As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão”. Assim, a gestão educacional é compreendida como o campo de ação dos governos (federal, estadual e municipal) e, como dispõe a Constituição Federal de 1988, deve orientar-se pelo princípio da gestão democrática, possibilitando, nas tomadas de decisões para definição das prioridades, a participação de todos os órgãos e agentes que se relacionam com a área da educação.

A materialização das políticas públicas educacionais, por meio da gestão, visa incidir na meta principal do processo de escolarização: o sucesso do ensino e da aprendizagem nas escolas. Considerando a proposta educacional atual de inclusão escolar do público-alvo da educação especial nas classes comuns das escolas regulares, novos desafios são apresentados aos gestores educacionais, dentre os quais se destacam:

> [...] os educadores dizem não estarem preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais; as escolas não oferecem acessibilidade; as famílias desistem da escolarização de seus filhos porque muitas escolas não aceitam crianças com deficiência; a escolarização de alunos com deficiência mental se mantém no âmbito da Educação Infantil; os alunos abandonam as escolas que não respondem às suas necessidades (BRASIL, 2006, p. 11).

Diante desse quadro, nos dispositivos políticos da perspectiva inclusiva da educação especial, cabe à gestão educacional oportunizar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação “formas organizativas do trabalho pedagógico” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011), de modo a não substituir o AEE pela escolarização realizada nas classes comuns. Como já dito, na política atual o AEE deve prover a complementação e/ou a suplementação prioritariamente nas SRMs. Michels, Carneiro e Garcia (2011, p. 7), entendem as formas organizativas do trabalho pedagógico

> [...] como sínteses concretas dos processos de gestão, financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno, dos processos avaliativos, entre outros elementos fundamentais que dão contornos para a escola.

Assim, Baptista (2011b) aponta que, para as estratégias de subjetivação das ações chamadas inclusivas, o MEC tem buscado a interlocução dos gestores, principalmente das redes municipais, com o intento de fomentar políticas locais de reorganização dos espaços escolares comuns para possibilitar a escolarização do público-alvo da educação especial. Nessa direção, conforme Ball (2001, p. 104), o gestor tem se constituído na figura central nas organizações públicas, “[...] de modo que este, com flexibilidade e autonomia, centre-se nos

resultados [...]", atentando-se que "[...] as novas organizações de gestão pública encontram-se agora "populadas" de recursos humanos que necessitam ser geridos; aprendizagem é rebatizada 'produto final de políticas custo-eficazes'". Assim, a escola enquanto uma instituição que visa a extração máxima do tempo dos sujeitos num determinado espaço, lança estratégias de normalização para disciplinar os corpos e as mentalidades de sujeitos que se encontram fora da norma em sujeitos capazes de transformar seu tempo de vida em tempo de trabalho (FOUCAULT, 2009).

Contudo, há que se destacar que, no contexto da prática, a gestão educacional é atravessada pelas condições de atuação, "[...] que demandam disponibilidade financeira (capital e custeio), recursos humanos e outras condições materiais e imateriais. A gestão educacional também depende de circunstâncias políticas e envolve constante negociação e conflito" (VIEIRA, 2007, p. 61). Dessa maneira, "[...] as formas organizativas do trabalho pedagógico expressam a organização do fazer docente em condições que lhe são dadas" (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011, p. 7).

Vieira (2007, p. 60) atenta-se à difícil tarefa da gestão de "administrar a escassez, gerir conflitos, tomar decisões em situações complexas". Nesse sentido, a autora compreende que

> Parte da dificuldade da gestão diz respeito ao fato dela se situar na esfera das coisas que têm que ser feitas. E o que tem que ser feito nem sempre agrada a todos. Não dá votos; ao contrário, fere interesses. Desestabiliza o que está posto. Por menores que sejam as mudanças pretendidas, atingem pessoas. Corporações. Mudar nunca é simples, o que pode ser detectado nas coisas mais elementares: desde a simples cor de uma parede até a inclusão ou retirada de uma disciplina. Isto para não falar de vantagens corporativas. Gente é assim. Resiste. Reage. Faz corpo mole. Abandona o gestor na primeira medida antipática à vontade da maioria. E gestão se faz em interação com o outro. Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre em conversar e dialogar muito. Do contrário, as melhores idéias também se inviabilizam. Embora o diálogo seja um instrumento fundamental na obtenção dos consensos necessários à construção das condições políticas, há outros ingredientes que alimentam este processo. A negociação é outro componente importante desse processo, porque gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos. Nesse sentido, o gestor que não é um líder em sua área de atuação poderá se deparar com dificuldades adicionais (VIEIRA, 2007, p. 59).

A gestão dos serviços de educação especial na rede pública de ensino de Paranaíba/MS concentra-se sob a responsabilidade de uma única gestora, que acumula os cargos de Coordenadora da Educação Especial na rede municipal, desde 2003, e de Técnica de Educação Especial pelo Núcleo de Educação Especial (NUESP), desde 2006.

Conforme informações disponíveis no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS, 2012, [n.p.]), os Núcleos de Educação Especial estão

> Implantados nos 78 municípios com técnicos especializados em educação especial com objetivo de identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes,

> encaminhá-los para atendimento educacional especializado, definir e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, procedimentos didáticos, pedagógicos e práticas diferenciadas, dando assistência aos professores dos serviços da educação especial e de classe comum.

Tal qual como apontaram Glat e Pletsch (2011, p. 45) em suas pesquisas realizadas no Rio de Janeiro, o agente de educação especial[33] é o sujeito intermediário entre o órgão central e as escolas, sendo que, no contexto da prática, "[...] há inúmeros problemas que dificultam o exercício adequado de suas atribuições, começando pelo número insuficiente de agentes para atender à demanda das escolas".

Outra implicação para a organização da gestão dos serviços de educação especial em Paranaíba/MS advém da ausência de elaboração de documentos normativos por parte da rede municipal de ensino, em virtude do Conselho Municipal de Educação encontrar-se em fase de implantação. Mantoan e Santos (2010, p. 55) indicam que a maior parte dos municípios brasileiros também não possuem um Conselho de Educação, o que acarreta alguns empecilhos para a proposta da municipalização do ensino, "[...] pois a liberação de verbas e a prestação de contas estão associadas à existência legal desse órgão". Desta feita, as ações da educação especial, tanto na rede municipal como na rede estadual, são norteadas por documentos federais (Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Notas Técnicas e Resoluções do MEC; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Decretos; entre outros) e por Deliberações do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso Sul, de acordo com o relato da gestora de educação especial de Paranaíba/MS.

A concentração da organização dos serviços de educação especial da rede estadual e municipal nas mãos de uma única gestora, somada à inexistência de documentos elaborados pelo município para a área, permite especular que há ações comuns no desenvolvimento das ações de educação especial na rede pública de ensino de Paranaíba/MS. Contudo, mais adiante, com a triangulação dos dados, verificar-se-ão algumas peculiaridades de cada sistema.

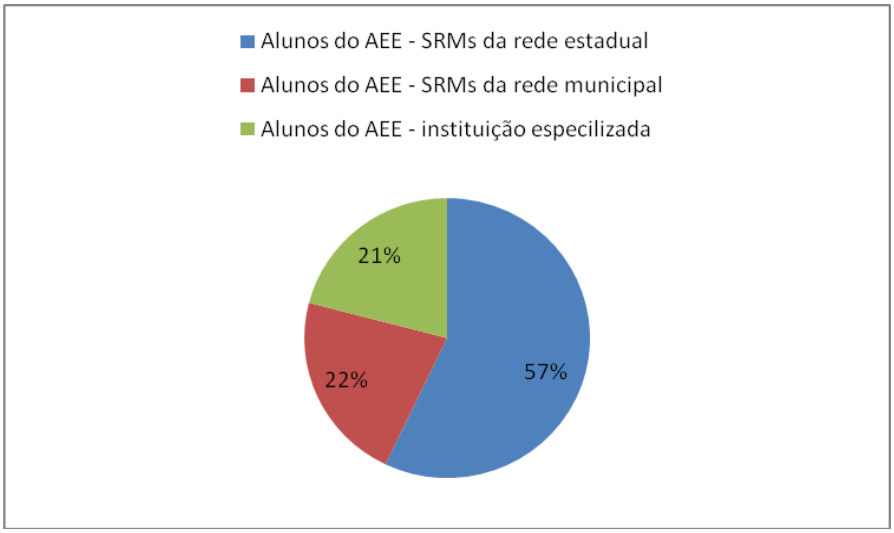
Com base nas informações prestadas pela gestora, foram ofertados, no ano de 2012, os serviços de educação especial na rede pública de ensino: AEE em SRMs de três escolas estaduais e duas escolas municipais; serviço de itinerância domiciliar e hospitalar; instrutor mediador (para alunos com deficiência auditiva que não dominam LIBRAS); intérprete de LIBRAS; apoio pedagógico nas salas comuns (monitores) para alunos com paralisia cerebral ou com comprometimento cognitivo muito grave, em sala de aula, com mais de 20 alunos, da

[33] No sistema estadual de Mato Grosso do Sul este agente é chamado de Técnico de Educação Especial.

rede municipal. Destes serviços, relata a gestora, o AEE em SRMs tem sido o mais usual. Quanto a este último indicativo, Glat e Pletsch (2011) também verificaram, no quadro geral de serviços, o predomínio do AEE nas salas de recursos em estudos desenvolvidos no Rio de Janeiro.

Atualmente, o AEE tem sido ofertado, no município de Paranaíba/MS, tanto pela rede pública de ensino como pela rede privada. Durante a coleta de dados dessa pesquisa, levantou-se que no ano de 2012, 105 alunos receberam o AEE em Paranaíba/MS, destes, 22 foram atendidos em instituição especializada, 60 em SRMs da rede estadual e 23 em SRMs da rede municipal. O Gráfico 6 apresenta, em percentuais, a distribuição de matrículas do AEE em Paranaíba/MS por dependência administrativa.

Gráfico 6 – Distribuição por dependência administrativa de matrículas no atendimento educacional especializado em Paranaíba/MS



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2012)

Os dados do Gráfico 6 indicam a predominância de alunos matriculados no AEE da rede estadual, seguida, respectivamente, da rede municipal e da instituição especializada. Destaca-se, com base nos dados levantados pela pesquisa, que a oferta do AEE na instituição especializada está autorizada, em caráter provisório, por meio da Deliberação CEE/MS n 9.749 de 15 de março de 2012.

Salienta-se que, apesar de relevante, o presente trabalho não se ocupará em analisar o AEE ofertado pela instituição especializada. Assim, atentar-se-á, como já explicitado, ao AEE nas SRMs da rede pública de ensino da localidade investigada.

3.2. Estrutura e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais

A partir dos enunciados e discursos dos sujeitos do contexto da prática foi constituído o foco das análises deste estudo, a saber: a estrutura e o funcionamento das SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS. Por estrutura entende-se o alicerce, o suporte, a disposição, a organização (VIEIRA, 2009). Por funcionamento compreende-se a atividade, o desempenho, a performance, o trabalho (VIEIRA, 2009). Assim, a análise da estrutura e do funcionamento visa apontar as principais práticas discursivas e não discursivas do AEE nas SRMs de Paranaíba/MS. Para tanto, serão descritas e analisadas seis unidade temáticas, que abordam: a caracterização destas SRMs; o processo de identificação e encaminhamento do público-alvo do AEE às SRMs; os critérios de agrupamento e as formas e horários dos atendimentos nas SRMs; o perfil dos professores e suas concepções sobre o AEE; o planejamento e as atividades desenvolvidas no AEE das SRMs; a articulação das ações do AEE com o ensino das classes comuns.

Para contrastar e demarcar as relações de poder e de reprodução e/ou contestação dos discursos oficiais, apresentam-se, antes das palavras das professoras das SRMs, os enunciados da gestora da educação especial, considerada como porta-voz da política oficial no município investigado. Conforme Miranda (2011, p. 205),

> [...] as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos – ou seja, as políticas e as diretrizes do sistema de ensino podem exercer forte influência e controle na formação da subjetividade de professores e alunos.

Nesse sentido, a gestão pode ser associada a uma estratégia de governamento, compreendida como o conjunto de "[...] técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo" (FOUCAULT, 1997, p. 101). Em outras palavras, governamento é o conjunto de ações que visam conduzir, ou governar, a conduta dos outros ou a conduta de si. No caso específico deste trabalho, cabe à gestora da educação especial a condução prioritária daquelas que agem sobre as ações dos outros: as professoras do AEE das SRMs de Paranaíba/MS. Ainda, o governamento da própria conduta da gestora

caminha, principalmente, no sentido de manter coerência entre as práticas discursivas e não discursivas produzidas no contexto da prática.

Assim, a gestora avalia o processo de implantação das SRMs na rede pública de ensino do município de Paranaíba/MS como satisfatório, identificando como positivo o AEE desenvolvido nas SRMs, pois, "além de trabalhar o conhecimento, busca-se estimular a auto-estima, a autonomia dos alunos, conciliando alegria e conhecimento". Portanto, a gestora da educação especial considera fundamental o apoio financeiro dos entes públicos para atender a demanda e o funcionamento das SRMs, dados os custos com os materiais para a realização do AEE. Especificamente, quanto ao financiamento do governo federal para implantação desses serviços de apoio, a gestora aponta que tanto a rede estadual como a rede municipal receberam apoio financeiro para a implantação das SRMs. Contudo, acena que os dados mais precisos sobre esse processo devem ser obtidos com os diretores de cada escola, considerados responsáveis por pleitear a implantação dessas salas.

Relata a gestora de educação especial que o processo de identificação do aluno público-alvo do AEE nas SRMs inicia-se com o professor da classe comum, que, quando suspeita da condição, preenche um formulário (Anexo E) justificando sua percepção e encaminha-a junto à coordenação da escola para uma avaliação educacional do estudante. Feito o pedido, solicita-se autorização da família e/ou responsável pelo estudante (Anexo F) para realização de avaliação pedagógica e outros encaminhamentos médicos. A avaliação pedagógica é feita na coordenação das escolas, normalmente pela própria gestora da educação especial[34]. As avaliações médicas são realizadas nos consultórios/postos de saúde pelos seguintes profissionais: fonoaudiólogos, neurologistas, oftalmologistas, otorrinolaringologista, terapeutas ocupacionais, entre outros.

Atestada a condição, emite-se um parecer (Anexo G), sugerindo, se for o caso, o encaminhamento da criança para receber AEE junto às SRMs. Ainda, registra a gestora que, quando da recusa dos pais e/ou responsáveis em matricular o estudante no AEE, estes assinam um termo de compromisso (Anexo H) manifestando ciência da necessidade do serviço e isentando de responsabilidade a direção e a coordenação pedagógica da unidade escolar, bem como da Coordenação da Educação Especial do Município de Paranaíba (referente à rede municipal) ou do Núcleo de Educação Especial (referente à rede estadual).

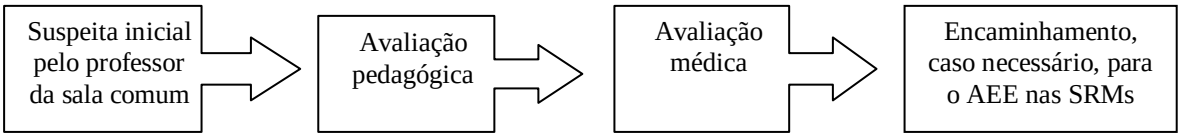
Todo esse processo de identificação e encaminhamento do aluno público-alvo do AEE nas SRMs pode ser aproximado à noção foucaultiana de exame. Para Foucault (2010b), o

[34] Quanto à avaliação pedagógica, a gestora afirmou estar capacitando/orientando os professores das salas de recursos multifuncionais das escolas para realizar tal avaliação pedagógica.

exame é um recurso disciplinar que possibilita qualificar, classificar, diferenciar, constituindo o indivíduo como efeito e objeto das relações de poder-saber. “É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões” (FOUCAULT, 2010b, p. 184). Assim, por meio do exame o aluno é considerado suspeito de possuir determinada condição, avaliado pedagógica e clinicamente, identificado como público-alvo do AEE e encaminhado para as SRMs.

Abaixo, o Diagrama 3 apresenta, de modo simplificado, o processo de identificação dos alunos público-alvo da educação especial e o encaminhamento, quando preciso, para o AEE nas SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS.

Diagrama 3 – Processo de identificação e encaminhamento para as salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2012)

No caso de suspeita de deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a avaliação pedagógica procura verificar, como informa a gestora, “a escrita espontânea, a sequência lógica dos acontecimentos, raciocínio matemático, temporalidade, de modo a verificar se o aluno corresponde às expectativas básicas de acordo com a sua idade e série em que se encontra”. Em se tratando de suspeita de deficiência auditiva/surdez e/ou deficiência visual/cegueira, comumente, prescinde-se da avaliação pedagógica, sendo a condição confirmada ou negada mediante laudo médico.

Aponta a gestora que, detectada a condição por meio dos dados pedagógicos e psicológicos, os alunos são encaminhados, com a autorização da família, às SRMs, mesmo que provisoriamente, até que saia o laudo médico. Dessa forma, salienta a gestora que os estudantes identificados não entram em lista de espera para receber o atendimento nas SRMs.

Glat e Pletsch (2011, p. 44) evidenciaram em seus estudos que uma das principais fragilidades na implementação das políticas de inclusão “[...] é o processo de avaliação e encaminhamento de alunos com necessidades educacionais especiais [...] (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 44). Embora situada as relações de poder-saber do diagnóstico médico, conforme

Glat e Pletsch (2011, p. 48), "[...] na prática, os professores e demais profissionais ainda consideram a avaliação clínica seu principal referencial" para os encaminhamentos dos serviços de educação especial. Inclusive pelo fato de que, para muitos professores, não está claro como dá a avaliação pedagógica (GLAT; PLETSCH, 2011). As autoras, em suas pesquisas desenvolvidas no Estado do Rio de Janeiro, observam que

> [...] A avaliação é realizada por especialistas, por meio de instrumentos padronizados e fora do contexto da sala de aula; consequentemente, serve apenas para propósitos de classificação e confirmação de patologias. Em outras palavras, o que é avaliado é a deficiência, e não necessidade educacional especial que o aluno apresenta em interação com o processo de ensino e aprendizagem de sua classe. Esse procedimento acaba contribuindo para rotular o aluno que apresenta especificidades no processo educacional, sem oferecer subsídios para que seus professores desenvolvam práticas pedagógicas adequadas (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 65).

Conforme a gestora da educação especial, após a identificação dos alunos que irão usufruir do AEE nas SRMs, estes, com a anuência dos responsáveis, são encaminhados para receber atendimento individual ou em pequenos grupos, desde que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, no contraturno da escolarização, geralmente duas vezes por semana, sendo que cada atendimento dura cerca de duas horas.

No que diz respeito às parcerias intersetoriais para a oferta do AEE nas SRMs da rede pública sob análise, a gestora informa a existência de parcerias com a área da saúde (neurologistas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, oftalmologistas, fisioterapeutas), da assistência social e psicólogos, enfatizando, contudo, a necessidade de maior investimento para a interface com a área da saúde, principalmente na rede estadual.

Quanto à formação exigida para atuação junto ao AEE das SRMs do município investigado, a gestora da educação especial aponta que se requer formação mínima em Pedagogia e especialização em educação especial. A gestora destaca que o professor das SRMs deve possuir "mais do que formação; o perfil", em outras palavras, "afinidade com a educação especial" para realizar um bom trabalho.

Relata a gestora que nos últimos cinco anos foram ofertados, dentre outros, os seguintes cursos no campo da educação inclusiva: Estudos das Bibliografias dos Saberes e Práticas da Inclusão; Educar na diversidade; Educação Inclusiva: direito à diversidade; Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – modalidade à distância. Destaca-se que Paranaíba/MS é município pólo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, abrangendo, nos cursos de formação, 11 municípios sul-mato-grossenses.

Tanto na rede estadual como na rede municipal de ensino, o plano de atendimento individualizado dos alunos das SRMs é elaborado a partir de projetos pedagógicos temáticos, conforme elucida a gestora da educação especial. Assim, por meio de avaliação diagnóstica, verifica-se a situação inicial do estudante para então definirem-se as atividades específicas do plano de atendimento individualizado. Os projetos pedagógicos temáticos e os planos de atendimento individualizados são elaborados e avaliados nas sessões de planejamento que ocorrem, geralmente, às sextas-feiras, contando tanto na rede estadual como na municipal, com os professores das SRMs e a gestora de educação especial em uma escola eleita para o encontro.

Conforme Ropoli ae at (2010, p. 22, grifos nossos), "[...] Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de **recurso** a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares". As autoras, em material publicado pelo MEC/SEESP, sugerem que

> Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos **recursos**, **equipamentos**, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades (ROPOLI ET AL, 2010, p. 23, grifo nosso).

Ressalta-se que as recomendações de Ropoli et at (2010), representando o discurso oficial, tem enfatizado os **recursos** e os **instrumentos** para a realização do AEE. Estabelecendo crítica a essa proposta, Bruno (2012) discute o AEE como política focalizada em recursos tecnológicos de caráter reparatório presente nas políticas sociais contemporâneas, nas quais a focalização pode ser vista, ora como concepção de justiça de mercado, ora como ação reparatória necessária para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais. A autora compreende ainda o modelo único de AEE no formato SRMs como táticas gerais de governamentalidade, que colocam em funcionamento a lógica de mercado e a instrumentalização da educação especial. Numa perspectiva foucaultiana, essas "[...] são ações articuladas de Estado e mercado presentes na formação discursiva neoliberal, com matriz política e teórica da regulação tecnicoracional" (BRUNO, 2012, p. 106).

Quanto às principais atividades desenvolvidas neste serviço de apoio da rede pública de Paranaíba/MS, adverte a gestora da educação especial que se prioriza a qualidade em detrimento da quantidade. Elabora-se um plano individual para o atendimento, de modo a sanar as dificuldades e explorar as potencialidades de cada aluno. Trabalha-se principalmente com projetos lúdicos ("Meu sonho"), com raciocínio matemático ("Mercadinho"), com

hipóteses de escrita com base em Emília Ferreiro (aos alunos com deficiência intelectual). LIBRAS e língua portuguesa como segunda língua aos alunos com deficiência auditiva. Pontos do alfabeto em Braille, materiais em alto-relevo, aos alunos com cegueira. Organização do pensamento aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento sem deficiência intelectual. Por fim, a gestora, ecoando as orientações oficiais, afirma ser o AEE responsável pela realização da interface com o trabalho desenvolvido pelo professor da sala de aula comum.

Na sequência, apresentam-se nas unidades temáticas os enunciados das professoras das SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS.

3.2.1. Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais

Neste momento será apresentado o quantitativo de SRMs dispostas nas escolas públicas de Paranaíba/MS, bem como a sua classificação quanto ao Tipo 1 ou Tipo 2 e os recursos materiais disponíveis em seus espaços.

As SRMs podem ser interpretadas como um aparelho tecnológico de vigilância, controle e correção dos corpos, tal qual a figura arquitetural do *Panóptico* do jurista inglês Jeremy Bentham, que foi utilizado em grande escala na construção de instituições escolares. Foucault (2010b), na análise do panoptismo, destaca um elemento fundante da disciplina: a interiorização da relação de vigilância.

> [...] O panoptismo é um dos traços característicos da nossa sociedade. É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas. Este tríplice aspecto do panoptismo – vigilância, controle e correção – parece ser uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade (FOUCAULT, 2009, p. 103).

Portanto, a partir das provocações foucaultianas, no contexto da governamentalidade do Estado neoliberal, pode-se indagar: não seria o AEE ofertado no modelo prioritário das SRMs, com a organização do tempo, do espaço e das atividades, uma estratégia disciplinar do público-alvo da educação especial?

De acordo com dados do MEC, de 2005 a 2012, 19 SRMs foram contempladas às escolas estaduais e municipais de Paranaíba/MS, como informa a Tabela 6.

Tabela 6 – Salas de recursos multifuncionais contempladas às escolas de Paranaíba/MS de 2005 a 2012

Ano	**Número de SRMs contempladas às escolas**
2005	1
2006	---
2007	1
2008	1
2009	5
2010	1
2011	4
2012	6
Total	19

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do Painel de Controle do MEC (MEC, 2013d).

Corroborando os índices nacionais e estaduais, os números acenam para um crescimento de SRMs em Paranaíba/MS. Em contrapartida, as atualizações dessas salas, por meio de "kits", ocorridas no âmbito nacional e estadual desde 2011, só alcançaram o município no ano seguinte. Também, dissonando das outras esferas, em 2012 não foi criada nenhuma sala no município, sendo, contudo, seis salas do Tipo 1 atualizadas/transformadas em Tipo 2.

Embora os indicadores oficiais do MEC apresentem a existência de 13 SRMs[35] em Paranaíba/MS, os dados coletados por esta pesquisa informam que, em 2012, apenas cinco SRMs encontravam-se em funcionamento neste município. Analisando a Tabela 6, detecta-se outra contradição: como o MEC indica a atualização de seis SRMs no município se até o momento de coleta de dados deste estudo[36] havia cinco SRMs em funcionamento? Se assim procederam as atualizações do MEC, todas as cinco (e mais uma ainda não identificada!) SRMs de Paranaíba/MS estariam, no momento atual, sob a classificação do Tipo 2. De qualquer forma, salienta-se que os dados apresentados a seguir tomaram como fonte a pesquisa empírica realizada por este estudo.

[35] Somadas às seis atualizações, por meio de "kits", o MEC contabilizou, cumulativamente, 19 contemplações, dando a entender que outras SRMs foram criadas, manifestando, dessa forma, a estratégia política de dissimulação numérica dos dados.

[36] Realizada em junho de 2012.

Das cinco SRMs de Paranaíba/MS em funcionamento levantadas por este estudo, no ano de 2012, três delas estavam instaladas em escolas estaduais e duas em escolas municipais – observando-se o predomínio desses serviços de educação especial na rede estadual, tal qual o número de matrículas gerais e de alunos "incluídos" em classes comuns das escolas regulares que também prevalecem nas escolas estaduais, o que confronta a tendência nacional de municipalização do ensino (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; PRIETO, 2012; BERDINELLI; ANDRADE; PRIETO, 2012; GARCIA, 2009).

Das seis escolas estaduais, todas localizadas no perímetro urbano, três oferecem AEE nas SRMs. O Quadro 2 indica a classificação das SRMs e alguns recursos materiais disponíveis, conforme a indicação das professoras que nelas atuam.

Quadro 2 – Salas de recursos multifuncionais da rede estadual: classificação e recursos materiais disponíveis

Escola Estadual	**Tipo da SRM**	**Recursos materiais disponíveis**
A	Tipo 1	Jogos pedagógicos, computadores, notebooks
B	Tipo 1	Jogos pedagógicos, computadores, notebooks
C	Tipo 2	Jogos pedagógicos, brink Braille, regletes, soroban, máquina Perkins, computadores, impressora Braille, kit de desenho, globo em Braille, materiais pedagógicos adquiridos e confeccionados, lupa, notebook, impressora, scanner, mouse adaptado, teclado colméia, quadro melanínico

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2012)

O Quadro 2 mostra o predomínio das SRMs Tipo 1 sobre o Tipo 2 na rede estadual de ensino de Paranaíba/MS, em consonância com os dados estatísticos nacionais e estaduais já apresentados no Capítulo II desta pesquisa. Ainda, apesar de mencionados pelas professoras do AEE das SRMs das escolas A e B de forma sucinta, os recursos materiais disponíveis para as SRMs Tipo 1 e Tipo 2 estão, de certa forma, em consonância com os documentos oficiais (BRASIL, 2012b; ROPOLI ET AL, 2010).

Mediante questionário aplicado de forma complementar ao grupo focal, detectou-se que todas as professoras das SRMs da rede estadual consideram que a SRMs nas escolas em que atuam ocupam espaço adequado e estão equipadas com recursos necessários para a realização do AEE.

Embora apontem a existência do intercâmbio com profissionais de outras áreas (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, oftalmologista) para potencializar o atendimento do aluno público-alvo da educação especial, as professoras das SRMs da rede estadual empreendem certa crítica, principalmente quanto à realização dos atendimentos clínicos, resultante – nas suas percepções – da escassez de profissionais no município, da mora na prestação dos serviços públicos, da falta de compromisso da família no acompanhamento da execução de tais serviços.

Quanto à rede municipal de ensino, das 10 escolas (sete urbanas e três rurais), apenas duas (ambas no perímetro urbano) oferecem AEE nas SRMs. O Quadro 3 apresenta a classificação e os recursos materiais disponíveis nesses espaços.

Quadro 3 – Salas de recursos multifuncionais da rede municipal: classificação e recursos materiais disponíveis

Escola Municipal	**Tipo da SRM**	**Recursos materiais disponíveis**
A	Tipo 1	Jogos pedagógicos, lupa, colméia, máquina Braille, alfabeto em Braille
B	Tipo 1	Não informado pelas PM1 e PM2

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2012)

Na rede municipal, ambas as SRMs são classificadas como Tipo 1. Há consenso entre todas as professoras das SRMs da rede municipal no que diz respeito ao espaço físico disponibilizado para as SRMs ser adequado. Contudo, há divergências quanto aos recursos materiais disponíveis para a realização do AEE: a PM1 e a PM2 (ambas atuantes na Escola Municipal B) consideram que os recursos são insuficientes; ao passo que a PM3 e a PM4 (que atuam na Escola Municipal A) julgam que os materiais são suficientes.

Considerando os recursos materiais insuficientes na SRMs em que trabalham, as professoras da escola B informaram este espaço necessita, principalmente, de materiais de acessibilidade e tecnologias assistivas para atendimento satisfatório do público atendido. Conforme Brasil (2006, p. 18), tecnologia assistiva é "[...] uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão". Ainda, o documento **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional** aponta que

> A tecnologia assistiva é classificada em várias áreas de especialização importantes no processo educacional, sendo entendida como recursos para alunos cegos ou com baixa visão; surdos, ou com déficit auditivo; com deficiência mental; com deficiência física, superdotados, destacando-se o material escolar pedagógico adaptado; a adequação de postura (mobiliário); a mobilidade; a comunicação aumentativa e alternativa; a informática acessível e os projetos arquitetônicos para acessibilidade, entre outros (BRASIL, 2006, p. 19)

No que diz respeito aos materiais informados pelas professoras da escola A, observa-se que, embora a SRMs em que atuam seja classificada como Tipo 1, dois itens por elas mencionados (máquina Braille, alfabeto em Braille) integram, conforme Ropoli et al (2010), os recursos da SRMs Tipo 2. Essa consideração pode incidir nas "atualizações" das SRMs promovidas pelo MEC, por meio de "kits", no ano de 2012.

As parcerias intersetoriais relacionadas ao AEE nas SRMs da rede municipal têm ocorrido a contento, na concepção das professoras. Dentre os encaminhamentos, a PM1 destaca a atuação satisfatória de uma psicóloga que vai até à escola semanalmente. Entretanto, a PM1 admite, ainda que de forma genérica, que "nós precisamos de mais parcerias".

Analisando os enunciados das professoras das SRMs da rede pública de Paranaíba/MS, entende-se que os espaços físicos destinados a este serviço de educação especial nas escolas estaduais e municipais são adequados, contudo, evidencia-se que – tal como constataram Miranda (2011) em escolas de Salvador/BA e Oliveira e Lima (2011) em uma escola estadual de Belém/PA – estas SRMs são equipadas com recursos materiais insuficientes para prover as necessidades educacionais dos alunos e que faltam materiais específicos para alguns atendimentos.

Em sua análise do poder disciplinar, Foucault (2010b, p. 137) destaca a distribuição dos indivíduos no espaço, já que a disciplina "[...] às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo", de modo que esses indivíduos possam ser isolados e localizados "[...] sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias" (FOUCAULT, 2010b, p. 140). Nessa perspectiva, as SRMs são espaços disciplinares específicos, com técnicas educativas especiais para possibilitar a sujeitos determinados a apropriação dos saberes acadêmicos produzidos, reproduzidos e transformados nas classes comuns, situadas em instituições escolares que têm exigências próprias: a produção da docilização e da potencialização da utilização dos corpos pelo aparelho político-econômico.

3.2.2. *Identificação e Encaminhamento do Público-Alvo*

Na sequência, apresentam-se os enunciados das professoras das SRMs da rede pública de Paranaíba/MS acerca do processo de avaliação para identificação e encaminhamento do público-alvo da educação especial.

As professoras das SRMs da rede estadual confirmam o processo de identificação da condição tal qual relatado pela gestora da educação especial. Assim, a suspeita inicial é indicada pela professora da classe comum, sendo que "a maior parte concentra-se no campo da deficiência intelectual", conforme menciona a PE1. Nesse aspecto, Anache (2012, p. 227) chama atenção para a qualidade dos conteúdos das avaliações e diagnósticos que chegam para a rede de ensino (especial, regular, pública ou privada), apontando para a tendência de certificar apenas a deficiência intelectual do sujeito, comprometendo, com isso, a proposta de uma avaliação que ofereça aos profissionais condições de ampliar os seus procedimentos, aprimorar os instrumentos para avaliar as características físicas, emocionais e sociais das pessoas em referência e do seu ambiente.

A PE4 aponta para os termos de autorização que "os pais assinam antes das avaliações". Ainda, a PE1 relata que "após a avaliação pedagógica e o laudo médico, o aluno é encaminhado ou não para a SRM ou para outro atendimento clínico". Complementa a PE2 que "para receber o AEE nas SRM é necessária anuência dos pais".

A PE1 atenta-se à situação de o aluno chegar à escola no ato de matrícula já com um laudo profissional, fato que quebra a sequência dos procedimentos avaliativos apresentados, e sugere a indicação imediata de serviços de apoio de acordo com as NEEs do educando.

No que diz respeito aos critérios e definições adotados para identificação das condições, as professoras das SRMs da rede estadual hesitaram em suas respostas, delegando, inclusive, à gestora o conhecimento desses dados.

A despeito dos atendimentos clínicos, os professores das SRMs da rede estadual advertem para a dificuldade de encaminhamento para psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas e oftalmologistas, comparados à rede municipal que, conforme sugerem, os serviços são disponibilizados com maior rapidez.

Na rede municipal, as professoras das SRMs também indicam o mesmo procedimento para identificar o aluno como público-alvo da educação especial. Contudo, na rede municipal,

além da gestora[37], a PM1 realiza a avaliação psicopedagógica na Escola Municipal B, que relata:

> [...] aqui nessa escola sou eu, porque eu tenho psicopedagogia. Eu faço uma triagem tipo anamnese, voltada para a psicopedagogia, e conforme a evolução dele nos aspectos psicomotores, conhecimento de mundo, formação social e pessoal. Aí eu vejo o desenho dele, a escrita dele (PM1).

Assim, a PM1 indica a realização de uma avaliação psicopedagógica, focada no sujeito avaliado, em detrimento de uma proposta de avaliação educacional formativa centrada nas "[...] formas de mediação, de sistematização e planejamento para uma intervenção adequada para essas crianças" (BRUNO, 2009, p. 24). Na avaliação formativa, conforme Bruno (2009, p. 24), "[...] as informações, as experiências, as estratégias de mediação utilizadas pela família e escola são de fundamental importância para uma avaliação compreensiva da criança e do meio, indispensáveis, portanto, para a tomada de decisão no plano educacional".

Ao contrário da rede estadual, as professoras das SRMs da rede municipal mostram-se satisfeitas com a articulação com os atendimentos clínicos, apontando que têm à disposição duas psicólogas que fazem os encaminhamentos nas escolas e duas fonoaudiólogas. Mencionam, ainda, o atendimento neurológico e oftalmológico junto ao posto central do município.

Quanto a suspeita inicial dos professores das salas comuns, a PM1 adverte: "Se você deixar... todos são suspeitos". Prossegue: "antes, os professores vinham até a mim e falavam que tinham um aluno com suspeita de deficiência intelectual, que ele não aprendia, não lia, não escrevia". Assim, relata que ela acabava por fazer a identificação inicial dos estudantes. Entretanto, pontua que, com a criação do formulário de suspeita inicial, as professoras das salas comuns passaram a "observar a criança, para depois solicitar uma avaliação pedagógica. Essa ficha a professora regular retira junto à coordenação pedagógica da escola". Em tom irônico, a PM1 reflete que depois que o preenchimento das fichas de suspeita inicial[38] passou a ser de responsabilidade do professor regular, o número de solicitações para avaliação pedagógica diminuiu consideravelmente.

Num diálogo com Foucault, essas práticas sociais de identificação e encaminhamento, presididas por especialistas, utilizam do exame – "[...] de seus rituais, de seus métodos, de

---

[37] Na rede municipal, a gestora da educação especial realiza a avaliação pedagógica somente na Escola Municipal A.

[38] A ficha de suspeita inicial é constituída por um questionário misto com seis perguntas, que buscam, respectivamente: identificar os motivos da suspeita; descrever o desempenho do estudante sob suspeita nas atividades desenvolvidas nas diversas disciplinas; apresentar informações pessoais e de ordem social do estudante; relatar os procedimentos adotados para a aprendizagem do aluno e os resultados obtidos; apontar os recursos e procedimentos pedagógicos sugeridos pela coordenação pedagógica da escola para solução do problema; indicar se o estudante já recebeu atendimento profissional.

seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificação" (FOUCAULT, 2010b, p. 177) – para produzir, nas relações de poder-saber, um conjunto de pareceres e diagnósticos que irão atestar a condição de anormalidade do público-alvo da educação especial, tornando-o, dessa forma, nas políticas atuais, elegível para receber o AEE nas SRMs.

3.2.3. Critérios de Agrupamento, Formas e Horários dos Atendimentos

Esta unidade temática preocupa-se em apresentar os alunos atendidos no AEE das SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS, os critérios utilizados para agrupá-los e as formas e os horários dos atendimentos nas SRMs.

O número total de alunos matriculados, no ano de 2012, no AEE nas SRMs de escolas públicas de Paranaíba/MS é de 83 – 60 alunos na rede estadual e 23 alunos na rede municipal, conforme relato da gestora da educação especial e das professoras participantes deste estudo.

Na organização do espaço disciplinar do AEE nas SRMs, considera-se relevante

> [...] estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 2010B, p. 138).

Na rede estadual, o critério básico para organização dos agrupamentos do AEE nas SRMs é a natureza da condição e a faixa etária, ou seja, são formados com alunos em idades próximas que apresentem a mesma natureza de deficiência (intelectual, visual, auditiva). Porém, outros critérios também foram elencados pelos professores para a composição dos grupos, tal qual o sexo (PE2) ou necessidades educacionais semelhantes (PE3).

O quadro abaixo apresenta o público atendido e as formas de atendimento no AEE das SRMs da rede estadual.

Quadro 4 – Salas de recursos multifuncionais da rede estadual: público atendido e forma de atendimento

Escola Estadual	Tipo da SRMs	Público atendido	Forma de atendimento na SRMs
A	Tipo 1	Deficiência intelectual – 13 alunos TGD – 1 aluno Baixa visão – 1 aluno	Trios e quartetos
B	Tipo 1	Deficiência intelectual – 15 alunos	Trios e quartetos
C	Tipo 2	Deficiência visual – 4 alunos Deficiência auditiva – 6 alunos Deficiência intelectual – 19 alunos Deficiência múltipla – 1 aluno	Individual, duplas e quartetos

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2012)

Na análise do Quadro 4, evidencia-se que maioria absoluta das matrículas do AEE nas SRM da rede estadual é de alunos com deficiência intelectual, com 47 atendimentos. Ainda, cabe destacar que na SRMs da Escola Estadual A, trabalha a PE1 (por 20h). Esta mesma professora cumpre o restante da carga horária (20h) na SRMs da Escola Estadual B. Na SRMs da Escola Estadual C trabalham três professoras: a PE2, a PE3 e a PE4. Assim, por meio da leitura do Quadro 4, é possível observar que a PE1 realiza o AEE de 30 alunos. Dado o quantitativo de alunos atendidos pela PE1, faz sentido que a forma de atendimento seja organizada em grupos de três ou quatro alunos.

Quanto à frequência dos alunos ao AEE nas SRMs, as professoras da rede estadual registram que no decorrer do ano letivo há evasões, quer "em razão do horário do atendimento ou da falta de compromisso da família" (PE1), quer pela justificativa da distância entre a escola e a casa do aluno (PE3). A PE2 observa que "alguns alunos são frequentes nas SRMs, mas tem faltado às aulas da classe comum", ao que a PE1 completa: "eles querem vir para cá, mas não querem ir para sala regular". Em seus estudos, Oliveira e Lima (2011) observaram que, em uma escola da rede estadual de Belém/PA, a frequência dos alunos no AEE nas SRMs intensificava-se no período em que eram realizadas, concomitantemente, avaliações nas classes comuns – o que sugeriu um trabalho de reforço escolar nestas SRMs.

Conforme enunciam as professoras das SRMs da rede estadual, o AEE nas SRMs é ofertado no contraturno da escolarização, duas vezes por semana, sendo que cada atendimento dura cerca de duas horas e é, geralmente, como mostra o Quadro 4, realizado em grupos.

Sobre o tempo destinado para o desenvolvimento do atendimento, há consenso entre as professoras ao considerá-lo insuficiente. Oliveira e Lima (2011) constataram organização de atendimento similar numa escola estadual de Belém/PA, ofertado no contraturno, em grupos de três a quatro alunos com a mesma condição ou atendimento individual.

O Quadro 5 apresenta o público atendido e as formas de organização do AEE nas SRMs das escolas municipais de Paranaíba/MS.

Quadro 5 – Salas de recursos multifuncionais da rede municipal: público atendido e forma de atendimento

Escola	**Tipo da SRM**	**Público atendido**	**Forma de atendimento na SRMs**
A	Tipo 1	Deficiência intelectual – 14 alunos	Individual e em duplas
B	Tipo 1	Deficiência intelectual – 8 alunos PC – 1 aluno	Individual e em duplas

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2012)

Assim como na rede estadual, o Quadro 4 informa o predomínio de matrículas de alunos com deficiência intelectual (22 alunos) no AEE ofertado nas SRMs da rede municipal. Cabe registrar que na SRMs da Escola Municipal A trabalham duas professoras, a PM3 e PM4, enquanto que na Escola Municipal B a PM1 e PM2 exercem tal atividade.

O AEE nas SRMs da rede municipal é desenvolvido predominantemente com alunos com deficiência intelectual (com exceção de um aluno com deficiência neuromotora), sendo que os agrupamentos pautam-se principalmente em critérios etários, organizando os atendimentos em duplas ou individualmente.

No que diz respeito à frequência dos estudantes do AEE nas SRMs, as professoras não registram evasões. Entretanto, a PM3 cita o caso de um aluno que é frequente no AEE, mas que, em virtude da defasagem idade/série na classe comum e por questões de vícios familiares, tem faltado no horário da escolarização.

Na Escola Municipal A, o AEE é realizado no contraturno, duas vezes por semana, durando cerca de duas horas cada atendimento, organizado individualmente ou em duplas. Na Escola Municipal B, dado o regime peculiar de funcionamento[39], o AEE nas SRMs é ofertado

[39] A Escola Municipal B trabalha com estudantes que moram na zona rural do município de Paranaíba/MS. Para atender essa população, funciona em regime de tempo integral (período matutino e vespertino), durante três dias da semana (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira). Em função do transporte e do próprio regime de funcionamento, os alunos com NEEs recebem o AEE nas SRMs durante um momento da escolarização.

durante o horário da escolarização, duas vezes por semana, com média de 50 minutos cada atendimento, desenvolvido individualmente ou em duplas.

Referente ao tempo destinado aos atendimentos nas SRMs, a PM3 e a PM4, da Escola Municipal A, o consideram suficiente. Em contrapartida, a PM1 e a PM2, da Escola Municipal B, julgam que o tempo dos atendimentos é insuficiente. Em pesquisa em SRMs de escolas de Florianópolis/SC, Michels, Carneiro e Garcia (2011) levantaram que neste local os atendimentos compreendiam o tempo de 45 minutos à uma hora por semana, fato que levou – tal como parte das professoras do AEE das SRMs da rede municipal de Paranaíba/MS – parcela dos profissionais que atuam neste espaço considerar o tempo de atendimento insuficiente.

Diante desse cenário, algumas análises e especulações são cabíveis. A primeira expressa a ponderação quanto ao principal critério de agrupamento ser a natureza da condição manifesta pelo aluno, já que alunos com a mesma natureza de deficiência podem apresentar necessidades educacionais especiais diferenciadas. Assim, "[...] o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças" (ROPOLI ET AL, 2010, p. 22).

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2011, p. 22, grifos das autoras) advertem que

> [...] *necessidade educacional especial não é o mesmo que deficiência*. O conceito de necessidade educacional especial está intimamente relacionado *à interação do aluno com a proposta ou a realidade educativa com a qual ele se depara*. Necessidade educacional especial não é uma categoria fixa de um grupo etiológico, também supostamente homogêneo; é uma condição individual e específica que se manifesta a partir da experiência de escolarização a que o aluno é submetido.

Outro aspecto a ser questionado incide no índice de alunos considerados com deficiência intelectual matriculados no AEE das SRMs de Paranaíba/MS: até que ponto a matrícula desses alunos não representa uma visão estática (MAZZOTTA, 2005) associando diretamente a deficiência ao AEE? Ainda, "Os encaminhados às Salas de Recursos não estariam evidenciando problemas de "ensinagem" e não apenas aprendizagem?" (BARRETO; GOULART, 2008, p. 109).

Além disso, considerando que, em grande parte, os atendimentos estão sendo organizados com sujeitos com a mesma condição, as respostas às diversas necessidades educacionais de responsabilidade das SRMs não estão se restringindo a uma necessidade específica, funcionando essas salas como pólos de atendimento?

Os resultados dos estudos de Miranda, Rocha e Santos (2009) e de Miranda (2011), desenvolvidos em escolas estaduais de Salvador/BA, e de Michels, Carneiro e Garcia (2011), realizados na cidade de Florianópolis/SC, apontam que as SRMs não atendem as diversas necessidades educacionais especiais, já que as escolas organizam-se enquanto pólos de atendimento a uma determinada população da educação especial, "[...] sendo essas escolas localizadas em lugares estratégicos nos bairros para que, dessa forma, possa atender aos alunos daquele bairro ou mais próximos daquela área específica" (MIRANDA; ROCHA; SANTOS, 2009, p. 2012).

Ademais, ao contrário dos resultados alcançados na pesquisa de Miranda, Rocha e Santos (2009), o atendimento nas SRMs na rede pública de ensino de Paranaíba/MS ocorre predominantemente no turno oposto ao da escolarização na sala de aula comum. Contudo, cabe problematizar que as situações apresentadas, tanto nas SRMs da rede estadual como na municipal de Paranaíba/MS, e, em específico o caso peculiar da Escola Municipal B, podem incorrer no fato de alguns alunos somente receber o AEE, dada a ausência de frequência nas salas comuns? Esse fato vai de encontro à proposta de operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que preconiza o atendimento no contraturno e advoga que o AEE nas SRMs não pode se configurar como serviço substitutivo às aulas nas classes comuns. Em todo caso, sem o intuito de trazer respostas, cabe provocar reflexões acerca de outras possíveis "formas organizativas do trabalho pedagógico" (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011). Quais as barreiras estruturais, materiais, didáticas e atitudinais tem se interposto no caminho daqueles alunos mencionados pela PE2 e PM3 que os fazem não frequentar as aulas nas classes comuns, de modo a somente receberem o AEE? Quais outras estratégias seriam viáveis para que os alunos da Escola Municipal B não recebessem o AEE na SRMs no horário em que estão matriculados nas classes comuns?

3.2.4. Formação, Perfil e Atuação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado

A seguir serão apresentados, respectivamente, a formação, o perfil e a atuação dos professores que atuam nas SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS. Esse exercício é relevante para compreender de onde e a partir de quais condições essas professoras elaboram seus enunciados e resignificam os sentidos do AEE no cotidiano das SRMs. Ainda, no contexto disciplinar desses serviços de educação especial, são as professoras as responsáveis

pela vigilância hierárquica dos alunos do AEE nas SRMs. Portanto "Graças às técnicas de vigilância, a "física" do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus [...] (FOUCAULT, 2010b, p. 170-171).

Nesse sentido, evoca-se a centralidade desses sujeitos para a compreensão dos contornos do contexto da prática da política do AEE nas SRMs, pois "[...] Precisamos compreender por quais trilhas estão caminhando que possibilidades e tensões vislumbram. Acreditamos ser esta a responsabilidade éticoacadêmica daqueles que atuam nos espaços-tempos de formação" (JESUS, 2011, p. 14).

Na rede estadual, este estudo levantou que todas as professoras das SRMs possuem formação inicial em Pedagogia, sendo que a PE1 e a PE2 também cursaram o Magistério. Quanto à pós-graduação *lato sensu*, verifica-se somente a PE3 possui especialização em Educação Especial, ao passo que a PE1 cursou na área de Educação e Diversidade, e as PE2 e PE4 cursaram especialização em Psicopedagogia. A PE4 registrou, ainda, que está cursando especialização em AEE.

Nas interações do grupo focal, as professoras das SRMs da rede estadual dialogaram sobre a relevância da formação continuada para atuação nas SRMs e relataram suas participações em cursos com essa finalidade. Nesse aspecto, a PE2 aponta que tais formações são "muito importante, queremos mais, sempre mais! Fiz um curso de três semanas no ano passado em Campo Grande sobre grafias do sistema Braille e tecnologias assistivas... mas foi muito pouco!". A PE4 afirma: "eu fui em um curso de formação continuada específica para DI ofertado em Campo Grande, no mês de junho do ano passado". Acrescenta a PE3 que "a gente sempre está indo a Campo Grande fazer cursos. Destaco as oficinas, que na minha área [deficiência auditiva/surdez] são oferecidas pelos próprios surdos. Isso acrescenta bastante". Registra a PE1 que

> Ano passado fiquei uma semana em Campo Grande para fazer um curso específico sobre altas habilidades. Fui a única de Paranaíba, já que cada município enviou um professor da sala de recursos para trabalhar nessa área. Além disso, a UEMS de Paranaíba está sempre ofertando cursos e também tem aqueles à distância.

Verifica-se, a partir dos relatos das professoras das SRMs da rede estadual, a valorização da formação continuada para o trabalho que desenvolvem. Ainda, observam-se nos enunciados que as formações específicas são realizadas na capital[40] do Estado de Mato Grosso do Sul.

---

[40] Paranaíba localiza-se a 410 km, aproximadamente, de distância de Campo Grande.

Abaixo, o Quadro 6 expõe o perfil das professoras das SRMs da rede estadual de ensino, elencando os seguintes elementos para a caracterização: a idade; o tempo de experiência nas SRMs; o(s) nível(is) de ensino em que atua(m); o público ao qual realizam o atendimento; e o regime de trabalho em que se enquadram.

Quadro 6 – Perfil das professoras das salas de recursos multifuncionais da rede estadual de ensino de Paranaíba/MS

Professora	**Idade**	**Tempo de experiência nas SRMs**	**Nível(is) de ensino em que atua(m)**	**Público que atende**	**Regime de trabalho**
PE1	42 anos	3 anos	Ensino Fundamental Ensino Médio	Deficiência intelectual TGD Baixa visão	Contratada
PE2	40 anos	6 anos	Ensino Fundamental Ensino Médio Ensino Superior	Deficiência visual/cegueira	Contratada
PE3	39 anos	4 anos	Ensino Fundamental Ensino Médio	Deficiência auditiva/surdez	Contratada
PE4	29 anos	2 anos	Ensino Fundamental Ensino Médio	Deficiência intelectual Deficiência múltipla	Contratada

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2012)

A média de idade das professoras das SRMs da rede estadual é de 37,5 anos. Quanto ao tempo de atuação junto a SRMs, a PE, com seis anos, é a mais experiente, seguida da PE3, com quatro anos, da PE1, com três anos, e da PE4, com dois anos. Todas as professoras realizam o AEE de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A PE2, ademais, atende alunos do Ensino Superior.

No que diz respeito às NEEs atendidas atualmente, a PE1 trabalha com alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e baixa visão. A PE2 atende educandos com deficiência visual e/ou cegueira. A PE3 realiza o atendimento de alunos com deficiência auditiva e/ou surdos. Por fim, a PE4 atende estudantes com deficiência intelectual e deficiência múltipla. Acerca do regime de trabalho, todas as professoras das SRMs da rede estadual são contratadas.

Considerando as experiências práticas, as professoras das SRMs da rede estadual, grosso modo, avaliam como satisfatória a qualidade do AEE por elas realizado, indicando, inclusive, sugestões para potencializar o serviço prestado. Nesse sentido, a PM3 enuncia que

> Eu tenho feito na medida em que tenho aprendido. Estou sempre buscando estratégias de trabalho. Eu acho que cada um tem que dar o melhor de si. Avalio como muito bom. Contudo, sinto necessidade de mais materiais pedagógicos e didáticos, como eu já observei em SR de outras cidades do estado.

Por sua vez, a PM1 afirma:

> Avalio como boa, mas pode melhorar ainda mais. Não me considero a dona do saber, eu preciso aprender a cada dia mais e estou num processo de aprendizagem também. Assim como meus alunos estão aprendendo, eu também o estou. Essa busca é incessante. A disponibilidade do tempo de atendimento poderia ser maior, porque os alunos gostam e com os estímulos eles aprendem mais. É comprovado cientificamente que com estímulo você aprende.

Ainda, a PM4 registra que "também avalio como boa. Ainda sou nova na educação especial mas as minhas colegas [professoras do AEE] estão sempre me ajudando. Se tivesse mais tempo para trabalhar com a criança durante a semana seria melhor". Por fim, a PM2 afirma que "avalio como boa. Gostaria de mais materiais de alfabetização para o cego e mais cursos para minha área, porque o Braille é muito complexo".

No que se refere ao nível de satisfação com a escolha profissional, as professoras das SRMs da rede estadual consideram-se "realizadas" profissionalmente, como os enunciados inferem: "identifiquei-me muito com a deficiência visual. Sempre quis, além do meu trabalho, estar fazendo algo pelo ser humano. Sou apaixonada pelo que faço e quero aprender muito mais" (PE2); "considero muito gratificante trabalhar com a deficiência intelectual, porque você descobre as habilidades e vê as possibilidades que as outras pessoas não conseguem enxergar" (PE1); "sinto-me muito satisfeita. Faltam-me palavras para mensurar. Amo o que eu faço e me identifico muito com minha escolha" (PE3); "também! Me sinto realizada!" (PE4).

Quanto aos cursos de formação, as professoras das SRMs relatam que, predominantemente, tem sido ofertado cursos generalistas, a despeito dos seminários **Educação Inclusiva: direito à diversidade** promovidos pelo município polo de Paranaíba/MS. Sobre este curso a PE3 afirma que "inclusive a última ofertada no ano passado nem abordou as deficiências; tratou a diversidade de forma geral". Desta feita, as professoras das SRMs da rede estadual acenam para a necessidade de formações específicas. Assim, a PE1, que atende principalmente alunos com deficiência intelectual, salienta que "a formação continuada é de extrema necessidade" e considera "que seria ótima [a formação continuada]

se fosse focada em cada área específica". Nesse sentido, a PE2, que atua junto aos estudantes com deficiência visual/cegueira, relata que "acrescenta muito as formações que nós estamos tendo, mas ainda eu acho pouco! Deveria ser específico para cada área. Na área da deficiência visual é bem complicado, são escassos os cursos específicos" e aponta que "gostaria muito de fazer uma especialização em Braille e aprofundar os conhecimentos sobre tecnologias assistivas" (PE2). Ainda, a PE3, que trabalha com alunos com deficiência auditiva/surdez registra a demanda de formações para "aprofundar o AEE para os surdos".

Focalizando a situação da rede municipal, levantou-se que das quatro professoras das SRMs, três (PM2, PM3 e PM4) possuem formação inicial em Pedagogia, enquanto a PM1 cursou o Magistério e o Normal Superior. No que se refere à pós-graduação *lato sensu*, apenas a PM1 possui especialização em AEE (além de Psicopedagogia). A PM2 é especialista em Educação e Diversidade. As PM3 e PM4 têm especialização em Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental e registram que estão cursando especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Quanto à formação continuada, destaca-se a participação das professoras das SRMs da rede municipal nos últimos seminários promovidos, no ano de 2011, pelo **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. A PM1 relata que

> Conforme a gestão municipal são ofertados cursos específicos. Já foram ofertados cursos de Braille e soroban, para DI, para deficiência física. Já teve isso, mas faz muito tempo. Muda-se a gestão, muda-se o foco. Então não se dá uma sequência, e os novos [professores do AEE das SRM] não tiveram essa formação que eu tive.

A crítica da PM1 provoca a reflexão de que as políticas municipais de formação de professores para a educação especial, conforme a mudança de gestão alteram os focos de formação: ora mais generalista, ora mais especializada. Assim, infere a compreensão de que, na rede municipal, somente a PM1 teve contato com cursos de formações específicas. Essa constatação encontra guarida nos enunciados da PM4, que solicita cursos de formação "especializados por área, já que temos uma visão geral da educação especial".

Abaixo, o quadro a seguir mostra o perfil das professoras das SRMs da rede municipal.

Quadro 7 – Perfil das professoras das salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Paranaíba/MS

Professora	**Idade**	**Tempo de experiência nas SRMs**	**Nível(is) de ensino em que atua**	**NEE(s) que atende**	**Regime de trabalho**
PM1	43 anos	6 anos	Ensino Fundamental	Deficiência intelectual Paralisia Cerebral	Efetiva
PM2	26 anos	2 anos	Ensino Fundamental	Deficiência intelectual	Contratada
PM3	40 anos	6 meses	Educação Infantil Ensino Fundamental	Deficiência intelectual	Contratada
PM4	27 anos	2 anos	Educação Infantil Ensino Fundamental	Deficiência intelectual	Contratada

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2012)

As professoras das SRMs da rede municipal têm média de idade de 34 anos. Quanto ao tempo de atuação nas SRMs, a PM1 é a mais experiente, com seis anos, seguida das PM2 e PM4 com dois anos. A PM3 é a que possui menos tempo de experiência, com seis meses de atuação. Todas as professoras atendem alunos do Ensino Fundamental, sendo que as PM3 e PM4 também trabalham com estudantes da Educação Infantil nas SRMs. No que se refere às NEEs atendidas, todas as professoras desenvolvem AEE para alunos com deficiência intelectual, sendo que a PM1 também atende alunos paralisados cerebrais. Sobre o regime de trabalho, com exceção da PM1 que é efetiva, as demais são contratadas – acerca deste levantamento, cabe compará-lo ao estudo feito por Michels, Carneiro e Garcia (2011) na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, no qual se verificou que, ao contrário do achado na rede municipal de Paranaíba/MS, a maioria das professoras das SRMs era efetiva.

Durante as problematizações do grupo focal as professoras das SRMs da rede municipal se autoavaliaram quanto à qualidade do AEE por elas prestado. De logo, a PM1 adverte que “avaliar a gente é difícil! Correr atrás a gente corre. Lutar a gente luta. Não sei se estou fazendo bem ou se estou fazendo mal, mas eu corro atrás, tento buscar as soluções o máximo que eu posso. Nosso trabalho é novo, é complicado, é difícil, você não acerta sempre”. As palavras da PM1 dialogam com as reflexões de Ball (2005), que, ao analisar a cultura da gestão e do desempenho como tecnologias para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder, considera que

> Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar – se para ser o melhor – a infindável procura da perfeição (BALL, 2005, p. 549).

Nessa busca pela perfeição, tal como reflete Ball (2005), a PM2 aponta os desafios junto ao AEE ofertado ao aluno com deficiência intelectual junto às SRMs, e afirma que

> Eu procuro dar o meu melhor, correr atrás, estudar. Principalmente a gente que trabalha com a DI, em alguns casos a gente pensa que está rendendo, mas não é nada daquilo. A gente tem uma certa frustração, mas voltamos, vamos rever... Às vezes fico buscando uma devolutiva para saber se aprendeu.

No mesmo sentido que a PM2, a PM4 destaca que "em alguns momentos ficamos frustradas". Nesse aspecto, quanto às angústias vivenciadas muitas vezes pelas professoras do AEE, a PM1, a mais experiente no campo da educação especial, elucida que "essa ansiedade que as meninas têm [outras professoras da SRMs da rede municipal] eu tinha no início. Sabe o que eu aprendi a fazer? Traçar objetivos a curto prazo que eles [alunos do AEE] podem alcançar. E comecei a me sentir bem comigo mesma, a ter paz comigo mesma". Em sua autoavaliação a PM3 estende-se à heteroavaliação: "nós como professores corremos atrás buscando fazer o melhor, mas não depende só de nós. Depende de um conjunto, da escola, de todos".

Sobre a satisfação ou insatisfação com a escolha profissional, as professoras das SRMs da rede municipal, tal qual as da rede estadual, manifestam-se satisfeitas. A PM1 afirma que "eu me sinto muito realizada e feliz. Aqui dentro [da SRMs] é minha casa. Eu vivo aqui e moro lá em casa". As PM4, PM2 e PM3, além de demonstrarem como se sentem com a atuação profissional, indicam alguns desafios: "eu me sinto muito feliz. Só que com um grande desafio porque parece que quanto mais a gente estuda, mais tem a estudar" (PM4); "sinto-me realizada, apesar das divergências todas da escola" (PM2); "sinto-me realizada e também acho que tenho muito o que fazer ainda, muito o que buscar, estudar, aprofundar mesmo" (PM3).

Quanto às demandas para as formações dos professores do AEE, as professoras das SRMs da rede municipal, da mesma forma que as da rede estadual, entendem que, embora relevantes, os cursos de formação genérica não são suficientes. De acordo com a PM1, "os cursos genéricos aprofundam pouco nas áreas específicas e o aluno com TGD, PC, chega até a gente e nós não sabemos o que fazemos com ele. Nesse caso, trocamos experiência entre nós [professoras das SRM] e com a gestora da educação especial para encontrar uma saída".

Assim, as professoras das SRMs da rede municipal apresentam suas reivindicações. A PM1 mostra interesse em "fazer neuropsicopedagogia, para entender como funciona a mente da criança e compreender porque ela pensa/age daquele jeito, principalmente a criança com DI [deficiência intelectual]". A PM2 aponta a necessidade de "cursos específicos, principalmente na área em que atuo [deficiência intelectual] e cursos para aprofundar mais no AEE". Destacam-se as demandas das PM3 e PM4 que, apesar de trabalharem atualmente com estudantes com deficiência intelectual, sugerem, respectivamente, formações para "aprofundar no AEE e no estudo de Libras" (PM3) e para "aprofundar em Libras e em Braille" (PM4).

Em seus estudos, Prieto (2009, p. 75) identificou que "A formação de professores para assumir os recursos e serviços de atendimento educacional especializado era um dos grandes desafios", já que muitos professores não tinham qualificação, outros eram formados em cursos genéricos (educação especial ou educação inclusiva) ou muito específicos (uma deficiência). Ainda, apontou a falta de professores para atuação junto a alunos com transtornos globais do desenvolvimento, múltipla deficiência sensorial e surdocegueira.

Compreendida sob a perspectiva foucaultiana enquanto uma medida de conformação dos sujeitos docentes (ALCÂNTARA, 2011), a formação de professores para o AEE é uma ação que visa controlar a ação dos outros e de si. Nessa (con)formação, para controlar as práticas discursivas e não discursivas dos professores o sistema de restrição do ritual é posto em funcionamento. Para Foucault (2010e, p. 39),

> [...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção.

Nessa perspectiva, a formação de professores para o AEE busca, por meio do discurso, controlar e conformar o sujeito docente e, ainda, conduzir a sua ação sobre a ação do público-alvo da educação especial. Para terem legitimidade, é fundamental que essas professoras interditem certos enunciados para que entrem na ordem do discurso da inclusão, pois, conforme Foucault (2010e, p. 37), "[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo [...]". Para Foucault (2010e), a interdição é um procedimento de exclusão que restringe o direito dizer tudo, sobre qualquer coisa e em qualquer circunstância, já que "[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída

por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos [...]" (FOUCAULT, 2010e, p. 9).

3.2.5. Planejamento e Atividades Desenvolvidas

Esta unidade temática aprecia, a partir das concepções e dos enunciados das professoras das SRMs da rede estadual e municipal de ensino de Paranaíba/MS, os planejamentos, as atividades desenvolvidas e a avaliação da aprendizagem no contexto do AEE realizado nas SRMs.

No espaço disciplinar do AEE nas SRMs as atividades do público-alvo da educação especial são dispostas e controladas. Para alcançar seus objetivos de potencialização de forças úteis, a disciplina "[...] analisa, decompõe, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. Ela os decompõe em elementos que são suficientes para percebê-los, de um lado, e modificá-los, de outro" (FOUCAULT, 2008a, p. 74-75). Dessa forma, nas imbricações do tempo, do espaço, das necessidades educacionais especiais, das atividades específicas, de determinados sujeitos que os planos do AEE nas SRMs são propostos, executados, silenciados, descartados, transformados por aqueles que exercem a vigilância deste ambiente disciplinar: o professor especializado.

Sobre as concepções relacionadas ao AEE, as professoras das SRMs da rede estadual entendem, grosso modo, que este serviço visa promover a autonomia dos alunos com NEEs. O posicionamento da PE2 é representativo: "acredito que é de grande valia para eles. Buscamos a socialização "como um todo", interagindo com esse aluno para que ele tenha autonomia e possa participar da vida social".

Provocadas a refletir acerca do planejamento e das atividades desenvolvidas com os grupos específicos que atendem, as professoras das SRMs da rede estadual enunciam que o AEE: para os alunos com deficiência intelectual objetiva "superar as barreiras de aprendizagem por meio de atividades diversificadas, por meio da música – que eu gosto de trabalhar muito –, para que ele possa ter uma compreensão de leitura e escrita, raciocínio lógico" (PE1); para o surdo, procura "oferecer a educação bilíngue, priorizando a língua-mãe dele e, depois que ele desenvolveu a língua dele, nós partimos para a língua dois [língua portuguesa]" (PE3); para os cegos, tem como função "ensinar o Braille, desenvolver as potencialidades deles dentro da orientação e mobilidade, da atividade vida diária (AVD)" (PE2). Tais enunciados dialogam com as palavras de Miranda (2011, p. 98), que informa que

> O atendimento educacional especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, como por exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo Braille, para o surdo a forma mais conveniente de se comunicar, para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover, e para a pessoa com deficiência intelectual, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem, para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

Para o alcance desses objetivos, às sextas-feiras, as professoras das SRMs da rede estadual reúnem-se com a gestora da educação especial, em escola estadual determinada para o encontro, e elaboram coletivamente o plano de atendimento individualizado dos alunos do AEE. Esses planos individuais partem de projetos temáticos. Conforme a PE2, "dentro dos projetos, elaboram-se planejamentos individuais". Amplia a PE4 informando que "de acordo com o projeto, desenvolvemos as atividades que são planejadas às sextas-feiras. Ocorrem mudanças, por exemplo, às vezes penso que meu aluno irá fazer isso [determinada atividade] em uma aula e ele não faz, ou faz mais rápido do que o previsto".

As professoras das SRMs da rede estadual consideram que o tempo disponível para o planejamento das atividades nas SRMs "é pouco" (PE4), dada as especificidades e exigências de cada atendimento. Salienta-se que, as queixas nesse sentido advieram principalmente da PE1 e PE4, justamente as que realizam o maior número de atendimentos nas SRMs, respectivamente, 30 e 20 alunos.

Sobre as atividades desenvolvidas no AEE, as professoras das SRMs da rede estadual relatam algumas experiências. Enuncia a PE4, acerca das atividades com alunos com deficiência intelectual, que "trabalhamos com o sistema monetário brasileiro, apresentando as moedas e cédulas. Trabalhamos com poemas também. Visamos muito a autonomia deles. Trabalhamos muito por meio de jogos". A PE1 complementa:

> Ano passado elaboramos um projeto com os alunos, elaboramos uma lista com produtos de mercado e levei os alunos para fazerem uma pesquisa no supermercado. Eles foram anotando os preços dos produtos que eles gostariam de comprar. Na sala trabalhamos quanto nós gastamos naquela lista, quem gastou mais e quem gastou menos, a partir daí criando situações problemas, qual o produto mais caro e o produto mais barato. Essa foi uma atividade mais voltada para o cotidiano deles, ver o funcionamento do mercado – porque às vezes os pais não os deixam ir porque eles não têm noção de preço.
> [...]
> Outro exemplo de atividade. Uma aluna estava vendo "Estados e capitais" na classe regular, aí eu peguei o mapa político do Brasil, confeccionei 27 tampinhas de garrafa pet e fui brincando com jogo da memória para que ela localizasse os Estados e as capitais. É lógico que é muito difícil assimilar todos os Estados e capitais, mas por meio do suporte elaborado tentamos superar um pouco, fazer com que ele chega lá na sala e já ter uma visão.

Partindo do último exemplo citado pela PE1, com base na disciplina de geografia, a PE3 manifesta-se satisfeita com as trocas de experiências oportunizadas pelas interações do grupo focal, relatando uma atividade com seus alunos surdos:

> Nossa, eu viajo nessas histórias. É muito bom! Eu atendo de acordo com a necessidade de cada dupla. Trabalhamos em geografia também a sinalização dos continentes, porque os alunos solicitaram já que o professor da classe regular estava tratando do tema e eles não sabiam sinalizar. Depois do estudo, solicitaram que fosse filmado o diálogo em Libras de dois alunos da SRMs. Lá dentro, de dupla em dupla, eu trabalho muito teatro, filmagem de diálogos, o texto, a questão da identidade (PE3).

Enuncia a PE2 a principais atividades realizadas com alunos com deficiência visual: "trabalhar o Braille, o alinhavo, o refinamento de tato, o reconhecimento de pisos táteis, etc".

Posta em debate a questão da alfabetização dos alunos com NEEs, as professoras das SRMs da rede estadual demonstram ciência do discurso oficial que estabelece como regime de verdade a escolarização nas classes comuns, como se infere nas palavras da PE1: "espera-se que os alunos com DI recebam alfabetização nas salas comuns. Quando isso não ocorre, acabamos por desenvolver trabalhos diferenciados para que eles possam se alfabetizar".

Entretanto, no contexto prático da política insurgem algumas barreiras que produzem ações que não coadunam com o texto oficial. Ilustram essa situação, os enunciados da PE3 sobre a alfabetização do aluno surdo ("quando tem o instrutor mediador, tudo caminha. Mas quando não há, o professor da classe comum não assume a responsabilidade pela alfabetização do surdo"); acerca da alfabetização dos alunos com deficiência intelectual são alegóricos os relatos da PE4 que afirma que "no caso de defasagem idade/série, o aluno com DI muitas vezes é alfabetizado nas SRM". Ainda, informa a PE4 que "Tenho um aluno com baixa visão e deficiência intelectual de 50 anos, como a EJA fechou na escola, ele está matriculado no 1º ano do ensino médio. Com ele eu faço um trabalho de alfabetização".

A avaliação da aprendizagem do aluno nas SRMs da rede estadual, como relata a PE1, "é feita semestralmente. Elabora-se no plano de atendimento individualizado uma situação inicial do aluno e verifica-se no que ele está avançando ou não"[41]. Sobre este levantamento, Anache e Martinez (2009) ponderam que avaliação deve ser parte do processo de planejamento do ensino-aprendizagem, permitindo a participação de todos os envolvidos com vistas a retroalimentar o aluno e o professor por meio de monitoramentos constantes e não periódicos, devendo ser, portanto, um instrumento de transformação das práticas instituídas.

---

[41] Ver ficha de acompanhamento individual do estudante compilada no Anexo I.

Adentrando nas concepções acerca do AEE produzidas pelas professoras das SRMs da rede municipal, a PM1 reproduz o discurso oficial e enuncia que este serviço "é complementar e suplementar à sala comum". Nas reflexões grupais, as professoras indicam que o foco do AEE deve ser o aluno público-alvo da educação especial, contudo, apresentaram certa confusão quanto à complementação e suplementação, ao que justificou a PM2: "a gente sabe fazer, mas não sabe explicar". Nesse momento, ao invés de aprofundar suas concepções sobre o AEE, as professoras das SRMs da rede municipal optaram por narrar as suas atividades práticas desenvolvidas e emitir reflexões sobre elas.

Da mesma forma que ocorre na rede estadual, na rede municipal o planejamento das atividades do AEE nas SRMs é feito às sextas-feiras, numa escola municipal selecionada, sendo que os planos de atendimento individualizado são elaborados a partir de projeto com temas "eleitos buscando aproximar a vivência dos alunos", como relata a PM1.

No que diz respeito aos objetivos do AEE para o aluno com deficiência intelectual, público majoritário das SRMs da rede municipal, elencam-se "o estímulo do raciocínio, da memória, da atenção" (PM1), o trabalho da "coordenação motora" (PM4), "da oralidade" (PM3), "da autonomia" (PM2). Conforme a PM2, essas atividades objetivam que o aluno com deficiência intelectual chegue "até a sala [comum] e possa se liberar mais para entender melhor o que está se passando lá". As ações narradas pelas professoras das SRMs da rede municipal aproximam-se das recomendações oficiais (BRASIL, 2006) para o atendimento do aluno com deficiência intelectual, que, por sua vez, indicam aos professores a realização de uma mediação docente capaz de "[...] desenvolver os processos cognitivos, também chamados processos mentais, que oportunizam a produção do conhecimento" (BRASIL, 2006, p. 21).

As principais atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência intelectual nas SRMs da rede municipal são destacadas pela PM1: "atividades lúdicas e prazerosas com uso de jogos pedagógicos, computador para pesquisas, digitação de texto e desenhos, contação de histórias, cantigas, danças, brincadeiras, pintura, recorte e colagem, músicas". Adverte a PM4, atentando-se à avaliação, que "sempre registramos algo. O registro se dá a partir dessas atividades".

Refletindo sobre a alfabetização dos alunos com NEEs, assim como as professoras da rede estadual, as professoras das SRMs da rede municipal também conhecem a proposta política que define o professor da classe comum como responsável pela alfabetização dessa população. Da mesma forma que as professoras das SRMs da rede estadual, as professoras da rede municipal entram em conflito quando o estudante chega para o AEE e não está alfabetizado. Diante dessa situação, apontam estratégias para promoção da alfabetização,

como indica a PM4: “não é o objetivo das SRMs alfabetizar; mas no plano individual podemos traçar como um dos objetivos [a alfabetização]”. Acrescenta a PM1 que “contribuímos para alfabetização, porque trabalhamos [no AEE das SRMs] com alfabeto móvel, com lista de alfabetos, livros, registros, escrita, leitura”.

Nas SRMs da rede municipal, as professoras informam que a avaliação da aprendizagem do aluno é feita cotidianamente, tal como recomendam Anache e Martinez (2009) e Bruno (2009). De acordo com a PM2: “a avaliação é diária, sendo que final do ano se faz um relatório resgatando os registros diários”. Complementa a PM1: “anotamos tudo o que ele faz na SRM. Propomos atividades com objetivos traçados, daí avaliamos o que se desenvolveu, as dificuldades que permanecem”.

Conforme Foucault (2009, p. 120), “O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica , se diz quem é o melhor, que é o pior”. Nesse sentido, para o planejamento, o desenvolvimento e avaliação das práticas educativas, o exame caracteriza-se como instrumento direcionador das concepções e atuações junto ao AEE nas SRMs, isso porque “O exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício de poder” (FOUCAULT, 2010b, p. 179). Dessa forma, conforme Foucault (2010b, p. 179), “O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos”, em outras palavras, o exame engendra saberes e poderes a partir da análise do sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – objetos e efeitos do saber-poder e do poder-saber produzidos pela educação especial.

3.2.6. Articulação com o Ensino das Classes Comuns

Esta unidade temática preocupa-se em descrever e analisar os discursos das professoras das SRMs, produzidos no transcurso dos grupos focais ou informados via questionário, especificamente sobre a relação do AEE ofertado nas SRMs com o ensino nas classes comuns. Assim, alguns tópicos de problematização são salientados nesta unidade temática, quais sejam: a função da escolarização dos alunos com NEEs, a questão da responsabilidade pela alfabetização desse alunado, as diferenças e a interface entre os trabalhos desenvolvidos na sala comum e na SRMs, as resistências manifestas no processo de

inclusão escolar, a participação das professoras das SRMs nas atividades gerais da escola, o relacionamento entre os pais e professoras das SRMs.

Instigadas a refletir sobre a função da escolarização dos alunos com NEEs, as professoras das SRMs da rede estadual destacam os aspectos da aprendizagem, da participação social e da cidadania, em igualdade de condições e respeitadas as suas especificidades. São representativos os enunciados da PE1 que compreende que a escolarização dessa população tem "os mesmos objetivos que os alunos sem deficiência, aprender a ler e a escrever, conseguir assimilar coisa do cotidiano, manusear cédulas, ir ao supermercado", bem como os da PE4 que enfatiza a sua função para que "eles possam aprender e se tornar cidadãos críticos". A PE3 enfatiza, num tom de perspectiva ideal, que a "função da escolarização para essa criança deveria ser da mesma forma ao aluno sem NEE; porém o aluno com NEE irá absorver de maneira diferente".

As concepções apresentadas pelas professoras das SRMs rede estadual aproximam-se, de certa forma, das reflexões de Ferreira e Ferreira (2007, p. 40), que afirmam que a escolarização na perspectiva da cidadania:

> [...] trata de valorizar a curiosidade investigativa sobre os fenômenos da natureza, sobre os processos sociais, sobre a interação entre eles; trata de desenvolver a apropriação de linguagens do mundo contemporâneo como instrumentos de socialização do conhecimento e ferramentas do pensamento; e trata de permitir a expressão, a vivência de valores que tiram a máscara de neutralidade do conhecimento, para fazer dele fonte de transformação do sujeito e da vida em sociedade.

Dada essa circunstância, provocou-se a problematização a respeito da diferença entre o trabalho realizado nas SRMs e nas classes comuns. Desta feita, as professoras das SRMs da rede estadual indicam o AEE nas SRMs como suporte ao trabalho nas classes comuns. Representativo o enunciado da PE3:

> É uma forma de contribuir mesmo [o AEE nas SRMs]. Às vezes eu trabalho a dificuldade que eles estão tendo na sala comum: se é matemática, eu trabalho matemática; se for português, eu trabalho língua portuguesa. Mas eu não trabalho, por exemplo, "orações subordinadas", eu trabalho textos, interpretação de textos.

Nesse sentido, a PE1 elucida:

> O AEE não é reforço! Porque no início as professoras [das classes comuns] achavam que o AEE era reforço. No AEE o trabalho é diferenciado. Não se aborda o conteúdo da mesma forma que se trabalha na classe comum. Deixo claro que: se precisar ampliar material a gente amplia; se precisar de algum recurso que tenho aqui pode pegar para trabalhar na sala. Deixo bem claro ao professor que estou de prontidão no caso de precisarem de alguma ajuda, algum recurso.

O enunciado acima da PE1 reproduz o discurso oficial – "[...] o AEE não se confunde com reforço escolar" (ROPOLI ET AL, 2010, p. 23) – e é recorrente em pesquisas que utilizam as narrativas dos professores das SRMs (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011; MILANESI, 2012). Entretanto, Michels, Carneiro e Garcia (2011, p. 15) problematizam esse enunciado, já que "O preço de tal concepção pode ser uma autonomia da Educação Especial em relação à Educação Básica, característica de um modelo tradicional que se desenvolveu nas instituições especializadas e que está sendo conservado na perspectiva inclusiva". Assim, adverte-se para o fato de a SRMs dar ênfase a "[...] um trabalho estritamente técnico focado nas deficiências do sujeito" (BAPTISTA, 2011b, p. 4). Nesse sentido, Baptista (2011b) questiona a configuração das SRMs em espaços de "preparação para a aprendizagem", tal qual a lógica das classes especiais. Para tanto, compreende-se a necessidade destes serviços de educação especial ensejarem, para além do sujeito atendido, uma atuação junto às relações sociais e escolares estabelecidas com este sujeito.

Quanto ao fato dos recursos pedagógicos das SRMs da rede estadual estarem disponíveis nas classes comuns, a PE1 afirma: "nem sempre! Por exemplo, tem muitos jogos, mas os professores dizem que dá muito trabalho levar os jogos para sala [comum] porque pode perder e dispersar os outros alunos". A PE2 aponta que "quando o professor vai usar, por exemplo, o mapa [em alto relevo para os alunos com deficiência visual/cegueira], ele pega na minha sala. Mas não está na sala de aula". Os enunciados produzidos pela PE1 e PE2 distanciam-se das recomendações expressas nos dispositivos oficiais (BRASIL, 2009b), já que cabe ao professor do AEE introduzir "[...] para seus colegas do ensino comum e para os alunos das turmas os equipamentos e recursos que são utilizados por seu aluno de educação especial no AEE, para que todos possam compartilhar as atividades escolares de forma cooperativa na sala de aula" (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 33).

Um dos pontos mais salientados do discurso oficial para a promoção da inclusão escolar do público-alvo da educação especial é a interface que deve existir entre o trabalho desenvolvido pelo professor do AEE e o da sala comum. Nesse aspecto, verificou-se que na rede estadual essa interface não se dá de forma sistematizada, planejada, mas, sim, aleatoriamente, como sugere a PE1:

> A interface com os professores das classes comuns às vezes se dá no intervalo, no recreio [...] é natural. Nós temos as sextas-feiras para realizar a interface. Tentamos ser mais natural para que o professor da classe comum não se sinta pressionado, ofereça resistência. Assim, no bate papo buscamos saber como o aluno está se portando em sala, como está sendo a interação e desempenho dele.

Silva (2009), Oliveira e Lima (2011) e Miranda (2011) chegaram às mesmas constatações em suas pesquisas em escolas estaduais, qual seja, a informalidade das trocas entre o professor do AEE e o professor da classe comum. Nesse sentido, Garcia e Lopez (2013, [n.p.]) entendem que

> [...] os atendimentos educacionais especializados têm assumido uma complementariedade formal, uma vez que não constituem serviços articulados com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum. Podemos dizer que em grande medida o modus operandis das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado mantêm-se como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização ou de educação formal dos sujeitos da modalidade educação especial.

Ainda, observam-se, nessa forma espontânea para articulação das ações, as relações de poder e entre os professores das SRMs e os das classes comuns. O enunciado da PE1 é ilustrativo:

> Quando o professor [da sala comum] quer que eu alfabetize o aluno eu digo: professor, esse aluno, antes de ser meu, é um aluno seu! Porque às vezes o professor fala: esse aluno tem deficiência, ele é da sala de recursos. No horário do contraturno ele é meu! Mas no horário da escolarização ele é do professor da classe comum.

No caso da deficiência auditiva, a PE3 insere, para além dos professores das classes comuns e das SRMs, outros agentes no campo de disputas da educação para o estudante surdo: o instrutor mediador e o intérprete. Assim, a PE3 enuncia que, quando o professor regular não assume a responsabilidade pela escolarização, “os surdos muitas vezes ficam dependentes do instrutor mediador”, Ainda, menciona que “o intérprete não é o professor do aluno surdo. Porque às vezes há uma confusão de papéis. Se um surdo é fluente na língua dele, o intérprete só irá fazer a transmissão”. Essas considerações evocam novas problematizações acerca do papel de cada um desses atores na educação do aluno surdo e sugerem as omissões, as resistências e as lutas próprias do espaço da política.

O Quadro 8 ilustra a participação das professoras das SRMs da rede estadual nas seguintes atividades gerais das escolas em que atuam: conselhos de classe, reuniões administrativas, reuniões de pais, horário de trabalho pedagógico coletivo, atividades sociais e culturais.

Quadro 8 – Participação das professoras das salas de recursos multifuncionais nas atividades gerais da escola – rede estadual de ensino de Paranaíba/MS

Professoras das SRMs	Conselhos de classe	Reuniões administrativas	Reuniões de pais	Horário de trabalho pedagógico coletivo	Atividades sociais e culturais
PE1	Não respondeu				
PE2	X	X	X	X	X
PE3			X		X
PE4	X	X	X		X

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados coletado na pesquisa (2012)

Como se observa, com exceção da PE1 que não preencheu este item do questionário aplicado, apenas a PE2 indica que participa de horário de trabalho pedagógico coletivo, espaço que possivelmente seria viável para a realização da interface entre o trabalho do professor da sala comum e o atendimento prestado nas SRMs. Ainda, constata-se que, das professoras que responderam ao questionário, todas (PE2, PE3 e PE4) mencionam a participação nas reuniões de pais e de atividades sociais e culturais. Salienta-se, ademais, que todas as professoras das SRMs da rede estadual informam que recebem apoio da equipe escolar, contradizendo, assim, outros enunciados produzidos anteriormente.

No ensino regular, informa a PE1 que, em época de provas, houve casos de professoras das classes comuns procurarem a gestora da educação especial para saber como avaliar o rendimento acadêmico dos alunos público-alvo da educação especial, mormente os com deficiência intelectual. Assim, nas palavras da PE1, “a gestora orientou que a avaliação fosse realizada dentro das habilidades do aluno com deficiência intelectual, atribuindo uma nota não somente pela produção acadêmica, mas o que evoluiu no social, na linguagem oral, na participação”. Salienta-se que, de acordo com as professoras das SRMs da rede estadual, são atribuídas notas aos alunos com NEEs nas classes comuns.

Quanto às adequações/adaptações das provas para os alunos com NEEs nas classes comuns da rede estadual, levantou-se que: “a prova do deficiente intelectual não é adaptada” (PE1); dos alunos cegos somente um realiza a prova em Braille, sendo que “os demais realizam prova oral” (PE2), “as provas para os surdos não são adaptadas, mas tem o instrutor mediador para interpretar a prova para o aluno surdo” (PE3). Nas interações do grupo focal, os professores das SRMs da rede estadual advertiram para os perigos de criar generalizações acerca das adaptações das provas nas classes comuns, enfatizando que tal ação varia “de professor para professor”.

Sobre a participação dos alunos com NEEs da rede estadual nas provas oficiais padronizadas, a PE1 acenou afirmativamente. No que se refere ao impacto dos resultados das provas dos alunos com NEEs, a PE1 destaca que "não teve tanta diferença na média dos alunos com ou sem deficiência, já que essas provas são objetivas" (PE1).

Acerca da decisão para promoção ou retenção do aluno com NEEs em classes comuns, as professoras das SRMs da rede estadual foram unânimes ao declarar a existência de um processo diferenciado na discussão da promoção/retenção de alunos com ou sem deficiências. Nesse sentido, cabe salientar o relato da PE2:

> Em termos de promoção no ensino regular, geralmente, a final do ano, reúnem-se professores da classe comum, coordenador pedagógico, professor da SRM e a gestora da educação especial e discute-se o que é melhor para esse aluno, elencando vários aspectos para verificar o que é melhor para ele, se é promover ou reter por mais um ano.

Sobre o relacionamento dos pais dos alunos com as professoras das SRMs da rede estadual que realizam o AEE, a PE3 informa que periodicamente "os pais dos surdos ligam para saber". A PE1 acrescenta que "há reuniões semestrais coma a família para mostrar o desempenho e o desenvolvimento do aluno/filho. Quando o aluno está faltando eu vou até a casa dele para saber o porquê das faltas".

Neste momento, expõem-se os enunciados das professoras das SRMs da rede municipal referentes aos tópicos eleitos para configuração desta unidade temática. Desse modo, apresentam-se, em primeiro lugar, as percepções das professoras das SRMs da rede municipal sobre a função da escolarização dos alunos com NEEs, as quais expressam o sentido da escolarização baseado na promoção da autonomia, da aprendizagem e do desenvolvimento, da cidadania desse alunado e aproximam-se, portanto, das concepções manifestadas pelas professoras das SRMs da rede estadual. O enunciado da PM1 simboliza os objetivos da escolarização do estudante com NEE: "tornar o aluno um indivíduo consciente – mesmo com suas limitações – e atuante no meio, e exercendo o papel dele de ser humano" (PM1).

Entretanto, atentando-se às práticas cotidianas da escola, a PM4 adverte que a função da escolarização do estudante com NEEs "tem sido a socialização. Embora eu pense que não deva ser o objetivo maior. Já que eles não estão ali só pra socializar, mas para aprender assim como os demais". Nesse aspecto, o enunciado da PM4 aproxima-se do posicionamento de Barreto e Goulart (2008, p. 97) de que "Garantir a convivência social não é sinônimo de inclusão. A inclusão só ocorre, de fato, quando são efetivadas políticas educacionais que garantam a aprendizagem e a participação social, e que ambas – Educação e Educação

Especial – sejam discutidas conjuntamente". Acrescenta a PM1, sob os efeitos do enunciado da PM4, que "acho que [o objetivo da escolarização] é desenvolver habilidades e potencialidades. Eu não acho que seja ler e escrever, porque isso pode acontecer com alguns, mas o principal é torná-los autônomos" (PM1). A concepção de escolarização do público-alvo da educação especial apresentada pela PM1 "[...] faz com que muitas instituições e profissionais organizem suas práticas, caracterizadas pela baixa expectativa em relação a seus alunos, como natural" (BARRETO; GOULART, 2008, p. 95).

Quanto à diferença entre o ensino da sala comum e o da SRMs, a PM3 enuncia que "o objetivo do ensino na sala comum é levar o aluno ao conhecimento acadêmico, enquanto o AEE é voltado mais à autonomia do aluno, para que ele possa melhorar sua integração na sala de aula, na escola, e fora da escola". Contudo, dada a complexidade da política de inclusão escolar, o contexto da prática não está em consonância com o discurso oficial, como adverte a PM1, "eles [os alunos com NEEs] não participam de todas as atividades do currículo [da sala de aula comum]. Tem horas que você chega lá e a professora está passando geografia no quadro e a monitora está brincando com ele de quebra-cabeça que não tem nada a ver com o conteúdo". Neste cenário, Baptista (2011b, p. 1), para refletir sobre a política de inclusão escolar do público-alvo da educação especial, convoca

> [...] um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica e seus profissionais, no sentido de favorecer a pluralidade de ações que sejam complementares, que constituam um currículo pautado na abrangência, na flexibilidade e na garantia de acesso ao conhecimento.

Problematizando a relação entre os professores das salas comuns e os das SRMs da rede municipal, com vistas a identificar a existência de interface entre esses trabalhos, a PM4 afirma que "alguns professores são abertos; a maioria não!". Já a PM1 é mais contundente ao enunciar que "se houvesse interface, existiria essa relação". Posto isto, tal como na rede estadual, verifica-se fragilização entre a articulação sistematizada entre o ensino comum e o AEE ofertado nas SRMs das escolas municipais – constatação ao qual Michels, Carneiro e Garcia (2011) e Milanesi (2012) também alcançaram em seus estudos realizados, respectivamente, na rede municipal de Florianópolis/SC e na rede municipal de Rio Claro/SP.

O Quadro 9, elaborado com dados coletados via questionário aplicado aos professores das SRMs da rede municipal, reitera esta constatação, já que apenas a PM3 indicou sua participação nas atividades de trabalho pedagógico coletivo da escola.

Quadro 9 – Participação das professoras das salas de recursos multifuncionais nas atividades gerais da escola – rede municipal de ensino de Paranaíba/MS

Professoras das SRMs	Conselhos de classe	Reuniões administrativas	Reuniões de pais	Horário de trabalho pedagógico coletivo	Atividades sociais e culturais
PM1			X		X
PM2			X		X
PM3			X	X	X
PM4	X	X	X		

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2012)

Ainda, dos dados apresentados no Quadro 9, a única atividade geral da escola que todas as professoras das SRMs da rede municipal informam que participam são as reuniões com os pais dos estudantes. Além disso, com exceção da PM4, as outras apontam a participação em atividades sociais e culturais das escolas em que atuam.

Outro dado importante para esta análise é que, das quatro professoras das SRMs da rede municipal, duas (PM3 e PM4) acenam que recebem apoio da equipe escolar e as outras duas (PM1 e PM2) indicam ausência desse apoio. Cotejando essa informação com os dados expostos no Quadro 9, cabe problematizar se há relação entre a ausência de apoio da equipe escolar e a participação das PM1 e PM2 somente nas reuniões de pais e atividades sociais e culturais no contexto das atividades gerais da escola.

Para potencializar os serviços prestados no AEE das SRMs, Mantoan e Santos (2010, p. 34) ecoando as recomendações do documento oficial intitulado **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado** (BRASIL, 2006), consideram que

> A presença do professor de educação especial nas reuniões de elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP – das escolas é fundamental, assim como em encontros para planejamento mensal de atividades, avaliação do desempenho dos alunos do AEE, encontro com os pais, organização e realização de festividades, enfim de todas as iniciativas e ações pedagógicas e sociais das escolas.

Conforme as professoras das SRMs da rede municipal, os alunos público-alvo da educação especial são avaliados nas classes comuns com base na média geral da sala. Nas interações do grupo focal, ao discutir as notas atribuídas nas classes comuns, diversas situações foram colocadas em pauta: a PM2 informa que “às vezes é por mérito, em outras o professor diz que colocou o aluno para fazer prova em grupo”; a PM4 indica que nem sempre as notas recebidas refletem o desempenho do aluno. Sobre o tema, a PM1 condensa os principais casos: “tem professor que prefere deixar o diário em branco e no final do ano

decidir; outros preferem dar nota seis [média mínima para aprovação] para no final do ano o aluno passar de qualquer jeito; outros, ainda, preferem dar a nota que ele tirou mesmo, a nota real".

Em relação à avaliação de educandos com deficiência intelectual, Anache e Martinez (2009) problematizam a visão classificatória que continua perseguindo o ideal de homogeneização das turmas, quer nas escolas do ensino comum que nas escolas especiais. Para as autoras a "[...] avaliação precisa romper com práticas classificatórias que tendem a reprodução mecânica dos conteúdos, privilegiando a competitividade e não o trabalho coletivo" (ANACHE; MARTINEZ, 2009, p. 52).

Referente às adaptações das provas nas salas comuns, a PM4 aponta que "alguns [professores] me perguntam como elaborar a prova", já as PM1 e PM2 afirmam que poucos professores as procuram para dialogar sobre o assunto, e, quando isso ocorre, no caso de alunos não-alfabetizados, aconselha-se "aos professores aplicarem prova oral" (PM2).

Na rede municipal, como já informado neste texto, adotou-se a proposta de inserir profissionais de apoio pedagógico, denominados "monitores", nas salas comuns para acompanhar, principalmente, alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, paralisia cerebral. Esses monitores geralmente são, de acordo com as professoras das SRMs, estagiários dos cursos de licenciatura, que, dadas as resistências e circunstâncias adversas, acabam se responsabilizando pelo ensino do aluno com NEEs, como enunciam a PM1 ("o professor entrega para o monitor!") e a PM4 "numa sala de alfabetização, os professores se angustiam [pela exigência de alfabetizar um grande número de alunos], e a alfabetização do aluno com deficiência intelectual fica para o monitor". O enunciado da PM4 é provocativo para pensar no plano subjetivo acerca da sua formação como também pela política de resultados que assombram as escolas atuais. Nessa perspectiva, analisa Ball (2001, p. 109) que "O ato do ensino e a subjetividade dos/as professores/as alteram-se profundamente no contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e excelência) e perante as novas formas de controle empresarial (através de marketing e competição)".

Acerca da participação de alunos com NEEs da rede municipal, nas avaliações oficiais em larga escala, um certo silêncio foi irrompido no grupo focal. Entretanto, a PM2 indica que os alunos surdos participam, ao passo que a PM4 adverte que "há casos em que se pede para o aluno faltar".

No que diz respeito ao processo de decisão sobre a retenção ou promoção do aluno com NEE na rede municipal, observa-se semelhanças com o procedimento tomado na rede

estadual, ou seja, a formação, ao final do ano, de um "conselho em que se reúne o professor da sala regular, da SRM e gestora da educação especial" (PM1), onde, de forma coletiva, busca-se "discutir o que é melhor para o aluno" (PM4). Verifica-se assim, dialogando com Foucault, uma relação de saber-poder, de controle, de seleção, de assujeitamento, onde os enunciados de verdade a respeito da retenção ou promoção do educando são proferidos pelos detentores do poder político.

Entretanto, longe de se apresentar como um espaço de consensos, esse conselho realizado ao final do ano ilustra as relações de poder e resistência, as divergências entre os sujeitos que o compõem para definir o esquadrinhamento do aluno com NEE, como relata a PM1: "os professores das SRM veem um lado [o avanços do cotidiano]; o professor da classe comum o avalia em comparação com os alunos sem deficiência; a gestora vai pela idade, pela lei de que a criança não deve ser retida. Anota-se tudo em ata".

No que diz respeito ao relacionamento com os pais dos alunos que recebem o AEE da rede municipal, a PM4 elucida que "comigo é boa. Quando eu ligo, eles vêm na hora. Participam. Discuto o plano de atividades e pergunto as dificuldades do aluno em casa". Já a PM3, que atua na mesma SRMs que a PM4, relaciona o desempenho dos alunos do AEE à atenção dispensada pela família, quando afirma que os alunos do AEE "que estão mais focados há o acompanhamento dos pais; outros, não, nem tem pai". Na Escola Municipal B, onde são atendidos alunos advindos da zona rural, a PM2 elucida que "mesmo morando na fazenda, quando nós enviamos bilhetes, eles [os pais] vêm", inclui a PM1 que "os pais não participam dos planos [de atendimento individualizado], mas vêm nas reuniões de pais e mestres". A PM1 adverte que, na Escola Municipal B, "já teve reunião com os pais pra explicar o por quê das SRMs".

As relações entre o AEE das SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS com o ensino nas classes comuns, tal como relatadas pelas professoras das SRMs, ilustram as relações de poder e saber entre os diferentes agentes da escola: o professor comum e o professor especializado. Conforme Veiga-Neto (2011, p. 15), "[...] Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não [...]". Assim, os poderes, os conflitos, as chancelas, as recusas, as defesas, empreendidos no "chão da escola" sobre a proposta da inclusão escolar do público-alvo da educação especial manifestam não o consenso, mas a negociação política diante do desafio de uma instituição "aberta à diversidade".

Ainda, nessa disputa entre professor comum e professor especializado, a ausência de interface para o trabalho do estudante com NEEs junto à classe comum e às SRMs pode ser compreendida como "Uma recusa de jogar o jogo do poder em suas estratégias e regimes de verdade emergem de um procedimento genealógico que visa à análise, elucidação e visibilidade das tecnologias, das lutas, das estratégias e resistências no interior das relações de poder" (TÓTORA, 2011, p. 82). Isso porque, para Foucault (2010d, p. 241), "[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa".

3.3. Possibilidades, Limites e Desafios do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais

Para finalizar a análise deste capítulo, apresentam-se os enunciados da gestora da educação especial e das professoras das SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS acerca das possibilidades, dos limites e dos desafios desses serviços de apoio à inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial.

A gestora da educação especial destaca as possibilidades do AEE ofertada nas SRMs como um suporte à inclusão escolar, enunciando que "a grande função do AEE prestado nas SRMs é fazer a diferença na sala de aula comum, tanto academicamente quanto socialmente". Nessa direção, Baptista (2011b, p. 70) aponta que "No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum".

Entretanto, ao elucidar o contexto de Paranaíba/MS, a gestora indica algumas fragilidades na organização do AEE nas SRMs, a saber: a dificuldade da escola em perceber/aceitar que o aluno público-alvo da educação especial é um estudante de toda a escola, e não somente da SRMs; a resistência de algumas famílias de alunos com NEEs em matricular ou frequentar o AEE, em virtude da não-aceitação da condição do seu ente; a dificuldade do professor da classe comum, muitas vezes, não entender a função das SRMs e não compreender o tempo diferenciado para a aprendizagem de alguns alunos com NEEs. Alega ainda, o fato de que 100% das professoras das SRMs da rede estadual trabalham em regime de contratação e que das quatro professoras das SRMs da rede municipal, apenas uma é concursada, ou seja, 75% do total destas professoras são contratadas; informa o caso de uma

escola regular municipal que possui alunos público-alvo da educação especial e que dispõe de SRMs instalada, mas que se encontra desativada em função do controle de gastos no orçamento municipal para a contratação de professores, fazendo com que os referidos alunos fiquem sem o AEE nessa escola ou em outro lugar – esta última informação, talvez, possa esclarecer o porquê da discrepância entre o número de SRMs contempladas em Paranaíba/MS, tal como aponta o Painel do MEC, e o número levantado por este estudo acerca das salas que se encontram, de fato, em funcionamento.

Quanto aos desafios, a gestora evoca uma maior participação da comunidade escolar no processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial. Nesse sentido, para reiterar a solicitação da gestora é válido apresentar as palavras de Glat e Pletsch (2011, p. 31):

> Oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive aos que têm necessidades educacionais especiais, demanda dos sistemas de ensino reorganização estrutural, oferecimento de recursos pedagógicos e, principalmente, conscientização e formação de seus profissionais para atuar com a diversidade dos educandos presentes nas escolas.

Nessa racionalidade, para que os professores das classes comuns, coordenadores, diretores e demais funcionários administrativos adentrem na ordem do discurso em prol da "causa" inclusão, ou "nova missão da escola" (BUENO, 2008), tem sido recorrentes as estratégias de sensibilização da escola (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011), de conformação do sujeito docente (ALCÂNTARA, 2011), de "conversão das almas por meio da liturgia da palavra" (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011), e de reconversão docente (MICHELS, 2011). Tais estratégias são configuradas a partir da atuação, predominantemente, de um sujeito: o gestor. Conforme Ball (2001, p. 108-109),

> O gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização.

Portanto, à gestão é apresentado o desafio de atuar heroicamente "na esfera das coisas que têm que ser feitas" (VIEIRA, 2007, p. 59), situando que o contexto político da prática é permeado de conflitos, interesses e influências adversas que dificultam, muitas vezes, a materialização das vontades políticas relacionadas, no caso deste estudo, na organização do AEE nas SRMs do município de Paranaíba/MS.

Nas interações dos grupos focais, as professoras das SRMs da rede estadual consideraram o AEE nas SRMs como suporte relevante para a inclusão, tal qual a gestora da

educação especial. Assim, quanto às suas possibilidades, foram reiterados os enunciados da "autonomia do estudante" e da "participação na vida social".

Contudo, as professoras das SRMs da rede estadual reconhecem a limitação das SRMs enquanto único serviço para responder as necessidades educacionais especiais dos alunos. Por isso, para além do AEE nas SRMs, "é preciso um trabalho em conjunto. Um apoio multidisciplinar mais presente ajudaria muito para o desenvolvimento do aluno", como relata a PE1. Nesse aspecto, consideram algumas barreiras atitudinais, pedagógicas e de encaminhamento que limitam a atuação do AEE nas SRMs: a PE3 aponta que, via de regra, "a escola ainda tem sido um palco de rotulação da criança com deficiência, de esquecimento"; a PE4 admite que "os professores da classe regular, embora mais abertos, ainda tem resistência em procurar apoio das SRMs"; a PE2 relata que, nas relações intersetoriais, "tinha uma terapeuta ocupacional que parou de atender"; a PE1 acrescenta que "há falta de profissionais da psiquiatria e neurologia em Paranaíba" e que "um fonoaudiólogo ajudaria muito se trabalhasse paralelamente a dificuldade de fala de alguns alunos com DI". Ademais, refletindo acerca dos limites para o requerido trabalho coletivo, salienta a PE1 os casos em que se viabilizam "os encaminhamentos nos postos de saúde, mas a família não leva [o estudante]".

Quanto aos desafios para a melhoria da qualidade dos serviços prestados, os enunciados das professoras das SRMs da rede estadual articulam-se na questão da interface, da aproximação do trabalho realizado nas salas comuns e nas SRMs e no comprometimento do professor da classe comum com a alfabetização dos alunos com NEEs no contexto da inclusão escolar.

Nesse sentido, a PE3 aponta que "eu ouço muito dos professores: isso é para vocês [os especialistas]!", quando busca dialogar sobre a responsabilização compartilhada pela educação do aluno com NEE incluído na escola comum. Assim, as críticas produzidas pelas reflexões grupais, na esteira das relações de poder, recaíram sobre a transferência da responsabilidade pela escolarização do estudante público-alvo da educação especial dos professores das classes comuns para os profissionais de apoio (instrutores mediadores e intérpretes, no caso da rede estadual) e para os professores das SRMs. O enunciado acima da PE3 ratifica as pesquisas recentes (GLAT; PLETSCH, 2011; BAPTISTA, 2011b; MILANESI, 2012) que têm apontado que os alunos público-alvo da educação especial incluídos nas classes comuns continuam sendo considerados responsabilidade da equipe de educação especial.

A PE1 mostra-se compreensiva diante das angústias dos professores das classes comuns, diante do desconhecimento de um saber especializado, já que "muitos não sabem

como agir com o aluno, principalmente quando ele não está alfabetizado". Entretanto, considera que "quando o professor [da classe comum] tem boa vontade, busca amparos teóricos, busca estudar e pesquisar, ver o que pode estar fazendo para melhorar, ele pode desenvolver um trabalho diferenciado". Diante desse contexto, Baptista (2011b, p. 14) considera relevante para a práxis educativa

> Resgatar aquilo que se conhece, valorizar a postura investigativa, não se conformar com receitas de organização de espaços e de intervenções poderiam constituir um começo para nosso agir como educadores. Muitas outras pistas poderiam ser lembradas, como: a valorização de um diagnóstico pedagógico que nos auxilie no planejamento; o predomínio dirigido a situações de pequenos grupos, quando o atendimento especializado se faz necessário, favorecendo trocas e ajustes que não dependem exclusivamente do professor; o investimento contínuo no trabalho coletivo e nas trocas que permitem a circulação do conhecimento sobre o aluno, evitando as armadilhas que antecipam aquilo que pode ser visto como apenas negativo, abrindo o espaço para o novo. Esse, de novo, é o sentido de poder 'mudar de nome'. De João para Marcelo. De aluno com transtorno de hiperatividade para um menino agitado e cheio de vida.

Portanto, conforme a PE1, para que a inclusão do aluno com NEEs possa ser potencializada, tendo o AEE nas SRMs como suporte, é fundamental de "toda a escola, do diretor, de cada professor [da sala comum, dos profissionais de apoio e das SRMs]", pois "quanto mais estímulos eles [os estudantes público-alvo da educação especial] tiverem, mais bem-sucedidos eles serão!". Nesse sentido, Baptista (2011b, p. 70) considera que "[...] um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado".

Enfatizando as interações das professoras das SRMs da rede municipal acerca das possibilidades das SRMs, destaca-se a recorrência do enunciado de promoção do "desenvolvimento das potencialidades e habilidades" dos alunos com NEEs, como, simbolicamente, aponta a PM2: "Nós buscamos as potencialidades dos alunos com DI, porque eles já têm um histórico de negação: não sabe! Não pode!".

Ademais, a PM1 assinala como um avanço a compreensão, por parte dos professores das SRMs, do público-alvo e do papel do AEE: "hoje nós sabemos "peneirar" o AEE nas SRMs. Nós somos SRMs, não sala de reforço. Porque antes nós atendíamos "tudo" [dificuldades de aprendizagem]. Agora nós sabemos a nossa função".

Sobre as limitações das SRMs para responder, isoladamente, às NEEs dos alunos, a PM4 elucida: "a inclusão é da escola, não somente da SRMs". Destarte, da mesma forma que as professoras das SRMs da rede estadual, as professoras desses serviços da rede municipal refletem que, no cotidiano das práticas escolares, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso

do aluno com NEEs acaba sendo do professor do AEE. Ilustra essa análise, o enunciado da PM4, que afirma: “nós nos sentimos responsáveis pela inclusão. Porque se fala de qualquer coisa de um aluno incluso na escola, somos nós que temos que responder”. Sobre essa situação, Glat e Pletsch (2011, p. 31) advertem que “Esse processo [a inclusão do público-alvo da educação especial] requer o envolvimento do conjunto de educadores no universo escolar, e não apenas daqueles ligados à educação especial, no caso dos alunos com deficiência”.

A PM2 problematiza a ausência de responsabilidade com a escolarização dos alunos com NEEs quando indica que “no começo do ano o professor regular já vem e nos pergunta: e aí vai passar ou não o aluno?”. Desta feita, verifica-se neste “enunciado-pergunta” a presença do rótulo da negação de possibilidades, que, ao destacar a deficiência, o déficit, concentra no aluno o estigma da incapacidade e cria a justificativa inatista (diante da constatação do “quadro imutável”) de desobrigação da atuação educativa intencional do professor da classe comum.

Acenando para os limites das relações entre os professores das classes comuns e os das SRMs da rede municipal, a PM1 é incisiva quando afirma que “quando você procura o professor da classe regular para realizar a interface, ele foge de você. Ele não quer a interface. Ele fala: o aluno não aprende nada! Ele não vai ler, não vai escrever”. Talvez, por isso, pelas baixas expectativas sobre o alunado, as estratégias “[...] de articulação entre AEE e classe comum abre caminho para ações no campo do improviso e da informalidade” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011, p. 15).

Acrescenta a PM2, salientando o campo das resistências, que quando as “potencialidades [são] descobertas nas SRMs nós passamos ao professor da classe regular, que acabam por não considerá-las”. Assim, “Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 37).

No caso das SRMs da rede municipal, para além da “falta de alguns recursos materiais” (PM2) e de “recursos de acessibilidade” (PM1), a PM1 tece crítica quanto à destinação dos recursos financeiros previstos para o AEE nas SRMs das escolas municipais: “sabemos que a verba para a SRMs vem, mas não chega até nós. Solicitamos recursos materiais todos os anos, a diretora até enjoa de ver a gente, que dificilmente chegam” (PM1). Além disso, pontua acerca da incoerência existente entre o público-alvo atendido nas SRMs e os recursos materiais disponibilizados para o atendimento: “é uma coisa muito errada! Vem a

verba e ao invés de nos perguntarem o que nós precisamos, compraram tudo para pessoas com deficiência visual[42]. Por que não perguntou pra mim o que [materiais] precisava?" (PM1).

Por conseguinte, no jogo pela apropriação do poder, apresentando os desafios para melhoria da qualidade do AEE nas SRMs da rede municipal de ensino, a PM1 aponta que uma das lutas é "a possibilidade de nós mesmas tomarmos algumas decisões. Fala-se tanto em dar autonomia aos alunos; mas nós não somos autônomas nem independentes. Essas coisas limitam a gente". Continua destacando a necessidade de esclarecimento dos professores das classes comuns quanto a finalidade do AEE prestado nas SRMs, ao relatar que muitas "vezes nós ouvimos falar: "não sei pra quê sala de recursos?! Eles [professores das SRMs] não fazem nada lá dentro!". Eles [professores das classes comuns] ainda não entenderam a importância da nossa presença aqui [na escola]!" (PM1). Diante deste quadro, Prieto (2009, p. 73) compreende que

> É certo que a inexistência ou a insuficiência de serviços e recursos educacionais especializados devem ser denunciadas, mas a falta de informações sobre estes também corrobora atitudes de resistência ao atendimento desse alunado na classe comum ou a negação desta possibilidade como um direito de todos.

Ademais, quanto aos desafios para o fomento da inclusão escolar, a PM2 indica a urgência de criação, na rede municipal, de educação de jovens e adultos para a escolarização do público-alvo da educação especial que se encontra em defasagem idade/série bem como para aqueles que não tiveram acesso à escola durante a faixa etária tida como obrigatória (dos 4 aos 17 anos).

Dos enunciados produzidos pelos sujeitos da prática acerca desses "microprocessos políticos" (MAINARDES, 2006), evidencia-se que as possibilidades do AEE nas SRMs apontadas pela gestora da educação especial e pelas professoras das SRMs são compreendidas como estratégias disciplinares de normalização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no conjunto maior que é a instituição escolar. Nessa perspectiva, as relações de poder e de saber que envolvem AEE nas SRMs no conjunto institucional produzem efeitos sobre o público-alvo da educação especial. Contudo,

> Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele "exclui", "reprime", "recalca", "censura", "abstrai", "mascara", "esconde". Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da

[42] Como já mencionado neste texto, o público da educação especial atendido nas SRMs da rede municipal é predominantemente formado por alunos com deficiência intelectual. Durante a coleta de dados, o autor desta pesquisa não foi informado acerca da existência de matrículas de cegos no AEE ofertado nas SRMs da rede municipal de ensino de Paranaíba/MS.

> verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2010b, p. 185).

Assim, o conjunto de atividades disciplinares do AEE realizado nas SRMs visa, em sua positividade, produzir a aptidão por meio dos recursos e dos instrumentos, a potencialização das habilidades e das inteligências, a promoção da autonomia, do conhecimento acadêmico e da sociabilidade dos alunos. Diante desse cenário, é válido salientar que as relações de poder não podem ser compreendidas somente como forças negativas de destruição, isso porque o poder também é uma força criadora, produz saberes e sujeitos. Conforme Foucault (2009, p. 126), "Poder e saber encontram-se assim firmemente enraizados; eles não se superpõem às relações de produção, mas se encontram enraizados muito profundamente naquilo que as constitui".

Com essas ferramentas, dentre os variados "micropoderes" que constituem o espaço escolar, os enunciados "limites-desafios" produzidos sobre o AEE nas SRMs evocam atenção para a relação entre professor da sala comum e professor do AEE nas SRMs.

Essa relação de poder refere-se às diferentes concepções e atuações acerca do ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades supertodação quanto ao lugar, ao profissional responsável, aos conteúdos, aos recursos e atividades para a constituição dos saberes da educação especial. Para refletir sobre essa tensão, Foucault (2009, p. 23) destaca que "[...] é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercem, uns sobre os outros, relações de poder – que compreenderemos em que consiste o conhecimento".

Assim, a produção do conhecimento da educação especial na perspectiva inclusiva, e, mais precisamente da atuação do AEE nas SRMs, longe de ser uma proposta política unânime, apresenta-se como um campo no qual variados discursos se cruzam, se encontram, se dissipam, se repelem, para a configuração, na prática, da verdade em torno da educação dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O discurso é um instrumento de poder. De acordo com Foucault (2010e, p. 10), "[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar".

Nesse sentido, dada a complexidade da atuação das políticas públicas, que é interpretada e reinterpretada em diferentes contextos (da influência, da produção textual e da prática) por distintos atores e grupos de interesse, os discursos da inclusão escolar, no contexto

das SRMs, são “[...] tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2010e, p. 52-53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos, por mais delimitados, restritos e escavados, trazem em si a sua incompletude, a sua inconclusão, já que os sujeitos que os produzem e deles são produtos, estão sempre em constituição, em transformação, em redefinição. Nesse sentido, as reflexões, as análises críticas, as reproduções e as problematizações apresentadas neste texto, assumem o caráter da provisoriedade e da transitoriedade de um sujeito inacabado, que assumiu o risco de pensar as práticas discursivas e não discursivas que produziram/produzem governaram/governam os sujeitos público-alvo da educação especial, mais precisamente, nas estratégias relacionadas ao AEE nas SRMs da rede pública de ensino de um município sul-mato-grossense.

Se, de um lado, as práticas discursivas ancoram-se nas palavras, nos textos políticos, naquilo que foi e é dito por determinados sujeitos; por sua vez, as práticas discursivas relacionam-se às ações sociais e institucionais, às práticas pedagógicas, às relações de poder, aquilo que não foi e não é dito. Nessa empreitada, buscaram-se escavar na e com a história, sem a pretensão de elaborar uma história universal e totalizante, as práticas discursivas e não discursivas destinadas àqueles que foram constituídos como os "especiais" da educação, de modo a compreender a configuração atual das políticas públicas brasileiras de educação especial com orientação inclusiva e, em particular, a atuação do AEE nas SRMs. Para tanto, situado o foco político dessa dissertação, buscou-se articular as ferramentas teórico-metodológicas da arqueogenealogia foucaultiana ao método de análise de políticas públicas proposto por Ball e Bowe, o ciclo de políticas, com o intuito de evidenciar o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática do AEE em SRMs.

Assim, para configuração do contexto de influência, foram apresentados o modelo médico e o modelo social da deficiência, considerados como parâmetros para concepção e ação junto aos sujeitos com deficiência. A partir daí, foram problematizados os discursos da institucionalização, da integração e da inclusão – entendidos como estratégias de normalização da população abarcada pela educação especial. Para contextualizar as influências que constituíram o cenário político da inclusão escolar, foram enfatizadas as relações políticas globais e locais.

Na sequência, na apreciação do contexto de produção do texto, receberam destaque os dispositivos políticos e normativos produzidos sobre o AEE no Brasil, mormente após a Constituição Federal de 1988. Nessa direção, foram enunciados dispositivos federais e do

Estado de Mato Grosso do Sul que manifestam as práticas discursivas e não discursivas para o AEE. Ainda, problematizou-se as recomendações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que advogam pelo caráter não substitutivo do AEE e, com suas diretrizes operacionais, prioriza tal atendimento em SRMs. Dessa forma, para compreensão da indução política da oferta do AEE nas SRMs, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi apresentado e discutido.

Para compreensão do contexto da prática, considerado um "microprocesso político", analisou-se a estrutura e o funcionamento do AEE nas SRMs da rede estadual e municipal de Paranaíba/MS a partir das práticas discursivas e não discursivas dos sujeitos da ação. Assim, para direcionar a problemática central dessa pesquisa, foram descritas e analisadas as estratégias de organização e atuação do AEE nessas SRMs.

Distante de buscar a homogeneização dos discursos, uma lógica totalizante para as práticas discursivas e não discursivas, o estudo buscou pinçar as descontinuidades e as regularidades evidenciadas nos enunciados dos sujeitos que atuam no contexto da prática. Esses enunciados ora se aproximam ora se distanciam, ora se complementam ora se excluem, ora reproduzem os discursos oficiais ora criam novos significados à política, ora levantam espadas para a luta ora empunham escudos de defesa e resistência.

As atividades de coordenação dos serviços da educação especial de Paranaíba/MS, tanto da rede estadual como da rede municipal, concentra-se numa só gestora. Além disso, estando o Conselho Municipal de Educação em fase de implantação, a rede municipal de ensino direciona – conforme relato da gestora – as ações da educação especial pelas orientações e normatizações federais e estaduais. Essas informações, somadas aos enunciados das professoras das SRMs da rede estadual e municipal, possibilitam cogitar certa regularidade entre as práticas discursivas e não discursivas do AEE nas SRMs na rede pública de ensino do município investigado. Entretanto, destacam-se algumas especificidades de cada rede de ensino.

No processo de identificação dos estudantes público-alvo da educação especial, os encaminhamentos para as avaliações clínicas (fonoaudiológica, neurológica, oftalmológica, psicológica) dos alunos "sob suspeita", na rede municipal, parecem ocorrer com mais celeridade que aqueles da rede estadual de ensino.

No que diz respeito à organização do AEE nas SRMs, a rede estadual atende, quantitativamente, um número superior de alunos junto ao AEE. Além disso, a rede estadual possui, em funcionamento, três SRMs (duas classificadas como Tipo 1 e uma como Tipo 2), enquanto a rede municipal tem em atividade duas SRMs (ambas do Tipo 1). Sobre as formas

de atendimento nas SRMs, na rede estadual o AEE é desenvolvido, predominantemente, em grupos de até quatro alunos, ao passo que na rede municipal prioriza-se o atendimento individual e em duplas.

Ainda, acerca das peculiaridades da organização do AEE nas SRMs, quanto ao horário e ao tempo, a rede estadual e a Escola Municipal A ofertam o AEE no contraturno, duas vezes na semana, com média de duas horas cada atendimento. A Escola Municipal B, dado o regime diferenciado, disponibiliza o AEE paralelo ao horário da escolarização, ofertado duas vezes na semana, com cerca de 50 minutos cada atendimento.

Quanto ao perfil das professoras das SRMs de Paranaíba/MS, destaca-se que o ideal perquirido pela gestora da educação especial – de que as professoras do AEE tenham especialização em educação especial – ainda não se concretizou. Das oito professoras das SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS, apenas duas possuíam, até a coleta de dados da pesquisa, especialização na área: a PE3 na rede estadual e a PM1 na rede municipal. Ademais, constata-se o interesse pelas especializações na área da psicopedagogia – formação das PE2, PE4 e PM1.

Outra prática descontínua advém dos enunciados que apontam que as escolas municipais, ao contrário da rede estadual, disponibilizam “monitores” para apoio pedagógico, nas classes comuns, aos alunos com deficiência intelectual, paralisia cerebral e transtornos globais do desenvolvimento. Ainda, por meio dos enunciados das professoras das SRMs, levantou-se que nas avaliações oficiais padronizadas nacionalmente, os alunos com NEEs da rede estadual participam dessas provas, o que, de acordo com a PM4, nem sempre ocorre na rede municipal.

Além disso, se, de um lado os encaminhamentos clínicos dos alunos com NEEs correm com maior agilidade na rede municipal, em contrapartida, as SRMs da rede estadual possuem mais recursos materiais para a oferta do AEE. Ademais as professoras das SRMs da rede estadual afirmam que recebem apoio da equipe escolar, ao passo que, na rede municipal, parte das professoras das SRMs reiteram a insatisfação com o descaso escolar que incide sobre os serviços por elas prestados.

Esses apontamentos permitem verificar a dispersão dos enunciados e inferir as nuanças, os detalhes, os pormenores, as especificidades, que, por meio das coisas ditas, sugerem a desconstrução de uma pretensa uniformização da política do AEE nas SRMs da rede pública de ensino de Paranaíba/MS.

Em contrapartida, algumas aproximações podem ser estabelecidas a partir da regularidade dos enunciados das professoras das SRMs da rede pública de ensino de

Paranaíba/MS, tais quais: o procedimento de identificação e encaminhamento do público-alvo da educação especial ao AEE nas SRMs; o reconhecimento do AEE nas SRMs como uma estratégia possível para a inclusão do aluno com NEEs; a realização pessoal e profissional com o trabalho que desempenham; o fato de a maioria trabalhar em regime de contratação; a reprodução, em alguns momentos, do discurso oficial (embora, por vezes, alguns enunciados denunciem práticas contrárias das diretrizes contidas no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas suas diretrizes operacionais para o AEE nas SRMs); o desejo de que os professores das salas comuns e gestores das escolas compartilhem a responsabilidade pela inclusão do aluno com NEE; a ausência de articulação e interface do trabalho pedagógico entre o professor da sala comum e o professor da SRMs; a requisição de cursos de formação por área, específicos para cada condição a ser atendida no AEE das SRMs.

Das práticas não discursivas evidenciadas pelas professoras das SRMs, destacam-se os jogos de forças manifestados nas tensões provocadas pelo processo de inclusão escolar do público-alvo da educação especial nas classes comuns das escolas comuns. Se os dados estatísticos (MEC, 2013c) acenam para um considerável crescimento no número de matrículas de alunos “especiais” incluídos nas escolas comuns, os enunciados dos agentes da prática apontam para a invisibilidade desses sujeitos no contexto das classes comuns. Assim, por deterem os saberes específicos, às professoras das SRMs é dado o poder e o dever de incluir esse alunado no ambiente escolar comum. A desresponsabilização de professores das classes comuns e de demais profissionais da escola é caracterizada como uma recusa, uma resistência à atuação da política no contexto da prática. Dessa forma, observa-se que a proposta da inclusão escolar da população abarcada pela educação especial, tal como qualquer política educacional, não é estabelecida no consenso e gera, portanto, conflitos, disputas e oposições.

Nesse cenário, a enfatizada ausência de articulação entre o trabalho desenvolvido nas SRMs e o realizado nas classes comuns pode ser compreendida enquanto um dos efeitos dessa recusa, dessa resistência à proposta política de inclusão escolar. Ainda, ao focalizar somente nas ações das professoras das SRMs, nos serviços especializados, a organização escolar não se transforma de modo a garantir a inclusão do alunado da educação especial, ao contrário, reproduz as práticas não discursivas da integração, centrando todo o foco de atuação junto ao sujeito.

Em outras palavras, na contradição entre o dito e o feito, as evidências do contexto da prática elucidam a promoção de uma inclusão excludente, ou seja, parafraseando Dimenstein (2012), uma “inclusão de papel”, que, nos textos e discursos políticos, mostra-se disposta a

assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem, mas que nos indícios das práticas não discursivas apresenta-se de forma precária e insuficiente, responsabilizando as professoras do AEE nas SRMs pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sob as provocações de Foucault, o AEE nas SRMs pode ser considerado enquanto um dispositivo disciplinar para a normalização dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Logo, a vida desses indivíduos é esquadrinhada por meio de um conjunto de procedimentos para tornar seus corpos adestrados: a distribuição espacial, o controle das atividades, o fracionamento do tempo e a composição das forças individuais. Conforme Foucault (2010b), as técnicas do poder disciplinar objetivam adestrar os indivíduos, de modo que esses possam cumprir as normas estabelecidas pela sociedade do controle, da normalização.

Entretanto, os micropoderes presentes no AEE das SRMs, para além das práticas de assujeitamento do público-alvo da educação especial no contexto neoliberal, também podem produzir positividades junto a esses sujeitos, nesse processo político complexo e contraditório constituído por práticas discursivas e não discursivas. Assim, o AEE nas SRMs, desde que articulado às atividades das classes comuns e da escola como um todo, pode, mediante atividades pedagógicas específicas e recursos tecnológicos, potencializar as forças e apoiar os sujeitos no processo de acesso, participação e aprendizagem nos espaços das classes comuns das escolas regulares.

Em suma, no cenário da rede estadual e municipal de ensino de Paranaíba/MS, a atuação do AEE nas SRMs – no contexto da inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – envolve vários atores, dentre os quais a gestora da educação especial e as professoras das SRMs são protagonistas. O desafio mais evidente para a materialização da encenação compreende a ação de outros atores (professores das classes comuns, gestores das escolas, familiares) que, embora protagonistas, têm assumido papéis de coadjuvantes (intencionalmente ou não) na ordem do discurso da inclusão escolar na educação especial.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, DF: UNESCO, p. 11-23, 2009.

_____. *Processo de inclusão é um processo de aprendizado*. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em 15 fev. 2013.

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. *A ordem do discurso na educação especial*. São Luís, MA: UFMA, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação).

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. *Educação especial nos cursos de licenciatura das universidades de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: UCDB, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A "revisão bibliográfica" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever*: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, p. 25-41, 2006.

ANACHE, Alexandra Ayach. *Educação e deficiência*: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual. Campo Grande, MS: CECITEC/UFMS, 1994.

_____. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: Martinez, Albertina Mitjáns; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). *Ensino e aprendizagem*: a subjetividade em foco. Brasília, DF: Liber Livro, p. 219-247, 2012.

ANACHE, Alexandra Ayach; MARTINEZ, Albertina Mitjáns. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles et al. *Inclusão, práticas escolares e trajetórias de pesquisa*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 43-53, 2009.

APAE BRASIL. *Ofício circular FNA n. 21/2011*. Disponível em: < http://www.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/41485/APRECIACAO+DO+DECRETO+N+7611+DE+17+DE+NOVEMBRO+DE+2011+CONSIDERANDO+AS+INSTITUICOES+PRIVADAS+SEM+FINS+LUCRATIVOS+ESPECIALIZADAS+E+COM+ATUACAO+EXCLUSIVA+EM+EDUCACAO+ESPECIAL.html>. Acesso em: 28 dez. 2011.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, São Paulo, ano XI, n. 21, março, p. 160-173, 2001.

_____. *Projeto escola viva*: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais dos alunos: visão histórica. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. v. 1.

ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Relatório Final do I Seminário Municipal de Avaliação do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual e múltipla na Educação Básica.* Paranaíba, MS: Prefeitura Municipal de Paranaíba/Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer, 2011.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. *Revista Aulas*, Dossiê Foucault, Campinas, n. 3, dez/2006-mar/2007.

AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. In: *IX ANPED SUL*, 2012, Caxias do Sul, RS. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1427/655>. Acesso em: 15 dez. 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56)

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez/ 2001.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Latino-Americana Enfermagem*. v. 18, n. 4, jul-ago, 2010.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. Bras. Ed. Esp*., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago. 2011a. Edição Especial.

_____. Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na

Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra, ES: 2011b. 1 CD-ROM.

BARRETO, Lúcia Cristina Dalago; GOULART, Áurea Maria Paes Leme. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 2, p. 93-112, jul.-dez. 2008.

BERDINELLI, Rosanna Claudia; ANDRADE, Simone Girarde; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. *Rev. Educ. Espec*., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012.

BRASIL. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Federal, 1961.

_____. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Federal, 1971.

_____. *Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973*. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1973.

_____. *Emenda Constitucional n. 12, de 17 de outubro de 1978*. Brasília, DF: Congresso Federal, 1978.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

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

_____. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

_____. *Educação inclusiva*: a fundamentação filosófica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

_____. *Sala de recursos multifuncionais*: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

_____. *Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

_____. *Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.

_____. *Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2009a.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009b.

_____. *Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a.

_____. *Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b.

_____. *Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE n. 62, de 8 de dezembro de 2011*. Assunto: Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2011c.

_____. *Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE n. 42, de 24 de outubro de 2011*. Assunto: Ação de Aquisição de Transporte Escolar Acessível. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2011d.

_____. *Programa Escola Acessível*: Manual do Programa Escola Acessível. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2012a.

_____. *Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2012b.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

_____. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: *ANPED*, 33ª Reunião, 2010, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>. Acesso em 13 de jun. 2011.

_____. Diretrizes nacionais de educação especial: convergências e divergências para sua implementação. In: CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). *Desafios da produção e da divulgação do conhecimento*. Uberlândia, MG: EDUFU, p. 99-114, 2012. v. 1.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, UNIMEP, 1999.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. *Deficiência e escolarização*: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, p. 43-63, 2008.

BÜRKLE, Thyene da Silva. *A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro*: das propostas legais à prática cotidiana. Rio de Janeiro: UERJ, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação).

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. 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, maio/ago. 2009.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Filosofia Unisinos*, v. 11. n. 1. p. 33-43. Jan/abr 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. A política da educação especial no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, ano 13, n. 60, p. 93-102, out./dez. 1993.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem*: educação inclusiva. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. *Escola inclusiva*: a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012a.

_____. *Algumas observações acerca do Decreto 7.611/11*. Disponível em: < www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=18640>. Acesso em 15. fev. 2012b.

COIMBRA, Marcos Antônio. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, S. et al. *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. *Salas de Recursos Multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS*: análise dos indicadores. Campo Grande, MS: UFMS, 2012. Tese (Doutorado em Educação).

DIAS, Marília Costa. *Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual*: considerações sobre a efetivação do direito à educação. São Paulo: USP, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação).

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel*: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 24. ed. São Paulo: Ática, 2012.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p.2507-2510, out, 2007.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas. Idéia de Estado: um ponto de partida para compreender a educação básica. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas (Orgs.). *Educação básica*: discursos e práticas político-normativas e interpretativas. Dourados: UFGD, p. 15-32, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2009.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n.46, Set. 1998.

_____. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 85-113, 2006.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 21-48, 2007.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação & Realidade*, v. 34. n. 2. p. 35-56. mai/ago 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, Nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. (Coleção Tópicos).

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção Tópicos).

_____. O que são as luzes?. In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 335-351, 2008c.

_____.*A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2009.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b.

_____. *Em defesa da sociedade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c. (Coleção obras de Michel Foucault)

_____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, p. 1-14, 2010d.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, p. 243-276, 2010d.

_____. *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010e.

_____. Política e ética: uma entrevista. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 118-224, 2010f.

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 240-251, 2010f.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264-287, 2010f.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. *Avanços em políticas de inclusão*: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, p. 221-228, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Políticas públicas de inclusão*: uma análise no campo da educação especial brasileira. Florianópolis, SC: UFSC, 2004. Tese (Doutorado em Educação).

_____. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: um análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. *Avanços em políticas de inclusão*: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, p. 123-138, 2009.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. *Educação especial*: diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 11-23, 2010.

_____. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.). *Professores e educação especial*: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CSV/FACITEC, 2011. v. 2.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. *Políticas de educação inclusiva no Brasil*: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010). Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Trabalhos%20em%20Eventos/trab_evento_rosalba_e_graziela_pol%C3%ADticas_de_ed_inclusiva_no_brasil_uma_analise_da_ed_esp_na_ed_inf.pdf>. Acesso em 23 mar. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa – v. 10).

GLAT, Rosana et al. Educação e saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida das pessoas com deficiências. *Linhas*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 1-17, 2006.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 15-35, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de janeiro: EdUERJ, 2011.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GONZAGA, Eugênia Augusta. *Alunos com deficiência e o recente decreto presidencial 7.611*: um retrocesso a ser corrigido. Disponível em: <

http://inclusaoja.com.br/2011/11/24/alunos-com-deficiencia-e-o-recente-decreto-presidencial-7-611-um-retrocesso-a-ser-corrigido/>. Acesso em: 28 dez. 2011.

IBGE. *Censo demográfico 2010.* Disponível em: <www.ibge.com.br>. Acesso em 09 jun. 2012.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa*: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa – v. 17).

IHERING, Rudolf Von. *A luta pelo direito*. 3. ed. Rio de Janeiro: LumenJuris, 2003.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs). *Educação especial*: diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 139-159, 2010.

_____. Atendimento Educacional Especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra, ES: 2011. 1 CD-ROM.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta*: “Que é o iluminismo?”. Tradução: Artur Morão. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

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: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra, ES: 2011. 1 CD-ROM.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 5-20, 2007.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de inclusão*: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, P. 87-108, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 153-169, mai./ago. 2009.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). *Políticas de inclusão*: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 7-15, 2011.

MACHADO, Rosângela. *Ressignificar a educação especial no ensino básico*: políticas, paradigmas e práticas. Campinas, SP: Unicamp, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de inclusão*: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 57-69, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). *Educação inclusiva*: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, p. 13-33, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc*., Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jeferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais*: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p. 143-172, 2011.

MANIFESTO da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva. Disponível em: <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MANTOAN, Maria Tesesa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 183-209, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. *Atendimento educacional especializado*: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MATO GROSSO DO SUL (MS). *Deliberação CEE/MS n° 7.828, de 30 de maio de 2005*. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande, MS: CEE, 2005.

_____. *Resolução SED/MS n. 2.048, de 24 de novembro de 2006*. Dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial (NUESP), e dá outras providências. Campo Grande, MS: SED/MS, 2006.

_____. *Deliberação CEE/MS nº 9.367, de 27 de setembro de 2010*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: CEE, 2010a.

_____. *Deliberação CEE/MS n. 9749, de 15 de março de 2012*. Credencia, em caráter excepcional, os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), que menciona, para oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE). Campo Grande, MS: CEE, 2010b.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil*: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. *Temas em educação especial*: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES-PROESP, p. 27-30, 2008.

MEC. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 10 mar. 2013a.

_____. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.* Diretoria de Políticas de Educação Especial. Ações e programas. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 10 mar. 2013b.

_____. Painel de Controle do MEC. Censo da educação básica. Matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação incluídos no ensino regular. Disponível em: < http://painel.mec.gov.br/>. Acesso em 15 mar. 2013c.

_____. Painel de Controle do MEC. Salas de recursos multifuncionais – escolas contempladas. Disponível em: < http://painel.mec.gov.br/>. Acesso em 20 set. 2013d.

MELERO, Miguel López. ¿ Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Rev. Bras. Ed. Esp*. Marília, SP, v. 14, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2008.

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

_____. *Breve histórico da educação especial no Brasil*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, num. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010a.

_____. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: _____. *Inclusão marco zero*: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira&Marin, p. 11-27, 2010b.

_____. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.). *Professores e educação especial*: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CSV/FACITEC, p. 131-146, 2011. v. 2.

MICHELS, Maria Helena. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 073-086, 2002.

_____. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). *Professores e educação especial*: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, p. 79-90, 2011. v. 2.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Implicações na diversificação na dinâmica das salas de recursos 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. Nova Almeida-Serra, ES: 2011. 1 CD-ROM.

MILANESI, Josiane Beltrame. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. São Carlos, SP: UFSCar, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial).

MIRANDA, Therezinha Guimarães. O atendimento educacional especializado – AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs). *Educação especial em contexto inclusivo*: reflexão e ação. Salvador, BA: EDUFBA, p. 93-105, 2011.
MIRANDA, Theresinha Guimarães; ROCHA, Náira Santos; SANTOS, Priscila Andrade do. O papel da sala de recursos para a inclusão do aluno com deficiência. In: V CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, PR, 2009.

NERES, Celi Corrêa. *As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar*: intenções e práticas. São Paulo: USP, 2010. Tese (Doutorado em Educação).

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. *As salas de recursos como apoio pedagógico à educação escolar do deficiente mental*. Campo Grande, MS: UFMS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

OLIVEIRA, Célia Regina Rezende de. *APAE educadora*: proposta pedagógica e apresentação das ações realizadas no município de Paranaíba/MS. Paranaíba: UEMS, 2010. Monografia (Especialização em Educação).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; LIMA, Kátia do Socorro Carvalho. Práticas de AEE com alunos surdos em salas de recursos multifuncionais. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra, ES: 2011. 1 CD-ROM.

OMS. Relatório *Mundial sobre a Deficiência*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

ONU. *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: ONU, 2006.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. O estranho medo da inclusão. *Revista Educação*, v. 32, n. 02, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a2.htm>. Acesso em: 15 fev. 2013.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: *POLÍTICA de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, p. 35-61, 1989.

PARANAÍBA (MS). *História*. Disponível em: <http://www.paranaiba.ms.gov.br/cidade/1/historia>. Acesso em 01/07/2012.

PNUD. *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*. Brasília, DF: PNUD Brasil, 2000.

_____. *Desenvolvimento humano e IDH*. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>. Acesso em 13 jun. 2012.

PONTES, Patrícia Albino Galvão. Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado. In: BRASIL. *Inclusão*: revista da educação especial. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial. v. 4, n. 1, p. 41-48, jan/jun. 2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Política educacional do município de São Paulo*: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. São Paulo: USP, 2000. Tese (Doutorado em Educação).

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão escolar*: ponto e contrapontos. São Paulo: Summus, p. 31-73, 2006.

_____. Educação em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. *Avanços em políticas de inclusão*: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, p. 57-78, 2009.

_____. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). *Das margens ao centro*: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira&Marin, p. 61-78, 2010.

_____. *A construção de políticas públicas de educação para todos*. Disponível em: < http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=61:a-construcao-de-politicas-publicas-de-educacao-para-todos&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em 10 fev. 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP; Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANCHÍS, Luis Prieto. Los derechos sociales y el principio de igualdad sustancial. In: BARUFFI, Helder (Org.). *Direitos fundamentais sociais*: estudos em homenagem aos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e aos 20 anos da Constituição Federal. Dourados, MS: Editora da UFGD, 167-216, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). *Núcleos de Educação Especial (NUESP)*. Disponível em: < http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=4174>. Acesso em 13 jun. 2012.

_____. *Matrícula por etapa e modalidade de ensino*. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=1386&show=2121>. Acesso em 25 mar. 2013a.

_____. *Cadastro Escolar 2011*. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=1386&show=2121>. Acesso em 25 mar. 2013b.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais*: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p. 222-248, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Rosana Sebastião da. *Sala de recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais*: um estudo em escolas estaduais. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento).

SILVA, Shirley. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial. In: ANPED, 24ª Reunião Anual, Caxambu, MG, 2001, Anais da...

Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T1581999935652.doc>. Acesso em 15 fev. 2012.

SOUSA, Sandra Zákia L.; PRIETO, Rosângela G. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil*: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, p. 123-138, 2002.

TÓTORA, Silvana. Foucault: biopolítica e governamentalidade neoliberal. *REU*, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 81-100, dez. 2011.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia: UNESCO, 1990.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentabilidade. In: *Educação & Sociedade*: Revista de Ciência da Educação, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *RBPAE*, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

_____. *Educação básica*: política e gestão da escola. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

ANEXOS

ANEXO A

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMOI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO NO MUNICÍPIO

Prezada (nome)

Estamos realizando um estudo em rede nacional sobre os Serviços de Apoio de Educação Especial ofertados no Brasil que têm sido organizados para favorecer a escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns das escolas regulares. Este estudo estará sendo realizado em mais de 20 municípios simultaneamente e o nosso município está entre os selecionados devido a participação de pesquisadores da nossa universidade no projeto.

Acreditamos que pela posição que você ocupa no contexto educacional do município sua colaboração terá uma grande relevância neste processo investigativo.

Portanto, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações preliminares sobre o município que certamente contribuirão para o aperfeiçoamento dos serviços no nosso município e no país. Iremos posteriormente te oferecer uma devolutiva sobre os resultados deste levantamento.

Gostaria de pedir permissão para gravar nossa conversa e saliento que sua identidade será mantida em sigilo.

Caso você não tenha acesso as informações solicitadas no momento, basta nos informar.

Podemos começar?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] *Primeiramente eu preciso perguntar alguns dados preliminares sobre seu cargo e suas atribuições.*

Qual é o seu cargo?

Há quanto tempo você atua na rede deste município?

E neste cargo especificamente, você está há quanto tempo?

Quais são suas atribuições neste cargo?

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMOI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO NO MUNICÍPIO

[fala introdutória do próximo bloco de questões] *Nosso primeiro tema será sobre a história da educação especial no município.*

1) Você poderia nos contar o que conhece sobre a história da educação especial no seu município? Por exemplo, quando e como ela começou, como as mudanças foram ocorrendo, etc.

2) Houve participação de instituições especializadas ou organizações não governamentais, nessa trajetória histórica? (Por exemplo, quando elas foram criadas, por quais pessoas, para quais tipos de clientela, se são sem fins lucrativos, etc.)

3) E nas escolas comuns, como foi a história da criação dos serviços de apoio de educação especial nas escolas comuns (por exemplo: classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional, serviço de itinerância, outros)?

4) Atualmente, quais são os tipos de atendimento? Quantos serviços de cada tipo têm na rede do Município?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] *Vamos falar um pouco dos processos de formação de educadores (m* programas do governo federal, estadual ou do município) *que aconteceram no município nos últimos 5 anos.*

5. Nos últimos cinco anos, quais cursos foram realizados (por exemplo, educar na diversidade, renafor, educação especial profissional, formação continuada em educação especial a distância, e outros cursos promovidos no município, etc).

6. Para cada curso realizado informe

   a) Quando aconteceu,

   b) Como foi seleção de participantes,

   c) Quantidade de participantes

   d) Qual foi a modalidade (presencial e/ou a distância)

e) Qual foi o objetivo do(s) curso(s)

f) Carga horária

g) Qual foi o nível do curso (extensão, aperfeiçoamento, especialização, etc.)

[fala introdutória do próximo bloco de questões] *Vamos falar agora sobre os documentos oficiais que norteiam e/ou nortearam as ações municipais nesta área.*

7) O município chegou a elaborar documentos como leis, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos, etc. sobre a educação especial? Em caso positivo quais foram?

SOLICITAR CÓPIA DESSES DOCUMENTOS

8) O município tem como prática apoiar-se ou nortear-se por documentos federais como leis, diretrizes, decretos para o desenvolvimento e/ou prestação dos serviços de educação especial? Em caso positivo, quais os documentos que são utilizados?

9) Que tipo de uso é feito desses documentos?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] *Vamos falar agora sobre a questão do processo de avaliação para a identificação dos estudantes com suspeita de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habildiades/ superdotação .*

9) Em geral, o encaminhamento inicial do estudante é feito por quem: pais, professores, outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?

10) Você poderia comentar como é o processo de identificação para os diferentes tipos de condição, por exemplo:

a) deficiência intelectual,

b) deficiência visual (baixa visão e cegueira)

c) deficiência auditiva ou surdez

d) deficiências múltiplas

e) surdocegueria

f) altas habilidades/superdotação,

g) transtornos globais do desenvolvimento?

11) Existe um profissional ou equipes para avaliar cada uma das condições apresentadas pelos estudantes? Quais profissionais?

12) São estes profissionais que definem e/ou encaminham os estudantes para o serviço de apoio? Em caso negativo quem define os encaminhamentos para os serviços de apoio?

13) Qual é o local onde ocorre esta avaliação?

14) Como é escolhida a especificidade do serviço de apoio para cada condição apresentada pelo estudante?

a) deficiência intelectual,

b) deficiência visual (baixa visão e cegueira)

c) deficiência auditiva ou surdez

d) deficiências múltiplas

e) surdocegueira

f) altas habilidades/superdotação,

g) transtornos globais do desenvolvimento

15) Qual o tempo que dura em média este processo, do momento em que começa a avaliação até que o estudante comece a receber algum tipo de serviço de apoio?

16) Existe lista de espera de estudantes já identificados e que aguardam vaga nos serviços de apoio? Em caso positivo para quais tipos de estudantes?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMOI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO NO MUNICÍPIO

[fala introdutória do próximo bloco de questões] Vamos agora falar sobre os serviços de apoio do município nos dias atuais.

17) Você poderia nos dizer quais são os serviços de apoio de educação especial que o município disponibiliza aos estudantes? Por exemplo: classe especial, sala de recurso, sala de recursos multifuncionais, ensino domiciliar, ensino hospitalar, itinerância, serviço de apoio em sala de aula?

18) Quais desses serviços são mais utilizados?

19) Qual o motivo desses serviços serem os mais utilizados?

20) No município vocês identificam alguma demanda por serviços específicos que não foi ainda contemplada, para estudantes com deficiências (visual, auditiva, física, múltipla) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] *Agora vamos falar um pouco da história desses serviços de apoio.*

21) Quando estes serviços de apoio foram criados no município e por qual motivo?

22) Qual é o mais antigo: classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional ou outros?

23) Qual a história do processo de cada implementação?

24) Para qual tipo de aluno cada serviço foi criado: deficiência (física, auditiva, intelectual, visual, múltiplas) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ou outros?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] Agora vamos conversar sobre estes serviços nos dias atuais. Vamos focalizar nos serviços de apoio que desenvolvem a sua atuação na perspectiva da sala de recursos/sala de recursos mulfifuncional

25) Qual o nome dado ao serviço de apoio que é desenvolvido na perspectiva da proposta das salas de recursos?

26) Qual é a quantidade de estudantes que participam deste serviço de apoio?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMOI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO NO MUNICÍPIO

27) Qual é a quantidade de ambientes em funcionamento (numero de salas) para este serviço de apoio distribuídos no município?

28) Como é organizado o tempo, turnos e horários nos ambientes destinados a este serviço de apoio?

29) Qual é a quantidade total de estudantes beneficiados por este serviço de apoio por sala? E no total do município

30) Qual é a formação mínima exigida aos profissionais que atuam neste serviço de apoio?

31) Quantos professores que atuam neste serviço de apoio por sala? Por turno? E no município como um todo?

32) Qual é a função desses serviços?

33) Descreva as principais atividades são desenvolvidas neste serviço de apoio?

34) Quais recursos materiais são disponibilizados no ambiente destinado a este serviço de apoio?

35) Existem parcerias intersetoriais para este serviço de apoio? Quais são elas e quem são os profissionais envolvidos?

36) O seu setor administrativo (ou secretaria) recebeu algum tipo de apoio (recursos financeiros, recursos materiais) do governo federal para a implantação desse serviço de apoio?

a) Quais foram?

b) Como se deu este processo?

c) Como foi pleiteado?

37) Há necessidade de apoio financeiro para atender a demanda e funcionamento deste serviço de apoio? Quais são elas?

38) Como está organizado esse serviço de apoio em relação a cada condição apresentada pelos estudantes? Por exemplo, no caso da:

a) deficiência intelectual,

b) deficiência visual (baixa visão e cegueira)

c) deficiência auditiva ou surdez

d) deficiências múltiplas

e) surdocegueira

f) altas habilidades/superdotação,

g) transtornos globais do desenvolvimento

39) Quais benefícios vocês identificam no serviço de apoio ofertado em salas de recursos?

40) Há dificuldades em relação à oferta desse serviço de apoio na escola regular? Quais?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] Agradecemos a sua participação e o seu envolvimento nos esclarecimentos das questões realizadas.

41) Você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclarecer algum comentário realizado? Quais?

ANEXO B

Roteiro de questões disparadoras para as entrevista de grupos focais de professores de salas de recursos elaborado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)

PERGUNTAS DISPARADORAS – GRUPOS FOCAIS

EIXO TEMÁTICO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO ESCOLAR

- Nós queremos saber como vocês ingressaram nessa área da Educação Especial?
- Qual foi a formação inicial de vocês?
- Como foi a formação continuada de vocês?
- A política de inclusão escolar trouxe ou não novas demandas para a formação dos professores de educação especial? Em caso positivo, quais?
- Para atuar salas de recursos o professor especializado precisa ou não de formação continuada? Em caso positivo, de quais tipos?
- Como vocês acham que deve ser a formação inicial de professores de salas de recursos?
- Como vocês acham que deve ser a formação continuada de professores de salas de recursos?
- Vocês se sentem aptos para oferecer o AEE em salas de recursos para alunos de qualquer nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio , ensino superior)?
- Vocês se sentem aptos para oferecer o AEE em salas de recursos para qualquer tipo de aluno (com eficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)
- Vocês consideram que o papel do professor da salas de recursos está ou não politicamente bem definido? Justifique sua resposta.
- Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho? Em caso positivo que demanda você teria de formação?
- Você se sente ou não satisfeita com sua escolha profissional? Justifique sua resposta.

EIXO TEMÁTICO 2: AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

PARTE A: AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO

- Em geral, o encaminhamento inicial do estudante para a avaliação relacionada ao atendimento especializado é feito por quem: pais, professores (da sala regular ou especialista), direção ou outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?
- Levantada a suspeita como é realiza a avaliação e identificação com o aluno com NEE?
- Qual é o local onde ocorre esta avaliação?
- Existe um profissional ou equipes para avaliar os estudantes? Em caso de existência de equipe, com quais profissionais se conta? Eles são vinculados diretamente a essa secretaria de educação? Qual é a relação desse profissional com o professor da educação especial?
- Quais são as definições e critérios adotados para identificar alunos com:
    a. Transtornos globais de desenvolvimento
    b. Superdotação/altas habilidades
    c. Deficiência intelectual
    d. Deficiência visual
    e. Deficiência auditiva
    f. Deficiência física
    g. Deficiência múltipla
- São estes profissionais que definem e/ou encaminham os estudantes para o serviço de apoio? Em caso negativo quem define os encaminhamentos para os serviços de apoio?
- Existe diferença no processo de avaliação e identificação da especificidade do serviço de apoio para as diferentes categorias?
- Qual é a duração em média para este processo: da indicação para avaliação até sua realização? Da avaliação até que o estudante comece a receber algum tipo de serviço de apoio?
- Qual procedimento administrativo é realizado após a identificação desse aluno para que ele receba atendimento educacional especializado (quando for o caso)? Como são indicados os tipos de serviços e quem define se o aluno é ou não elegível para a SR?

- Há documentação referente a este processo de identificação disponível na escola? Em caso positivo o que contém nesta documentação?

PARTE B: AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO

- Há alguma exigência de avaliação para o planejamento educacional de cada aluno individualmente (por exemplo, PEI - planejamento educacional individualizado, PDI-plano de desenvolvimento individualizado). Em caso positivo como é gerado este documento?
- Quem traça o que e como vai ser ensinado ao aluno na SRM?
- Há alguma sistemática de planejamento e avaliação continuada do serviço? Em caso positivo com qual freqüência e como é feita? Quem participa?
- Como é a avaliação para planejar os apoios educacionais que os alunos com NEEs precisam?

PARTE C: AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR

- Como é a avaliação da aprendizagem do aluno na SRM? Existe alguma exigência de documentação? Em caso positivo, qual e como é o processo de avaliação?
- Como é monitorado o rendimento acadêmico dos alunos com NEEs na classe comum? Eles participam de provas?
- Quando os alunos participam de provas são feitas adaptações para que eles participem? Nesses casos como são avaliados, com base no desempenho médio da classe ou com base no desempenho individual do próprio aluno?
- Os alunos com NEES têm boletim? Como são atribuídas as notas?
- As notas que os alunos recebem na classe comum refletem o desempenho escolar dos alunos? Justifique sua resposta?
- Que participação tem o professor da SRM na avaliação do desempenho escolar do aluno com NEE?
- Seus alunos participam das medidas oficiais padronizadas?
    a. Em caso positivo as notas deles são computadas na média nacional?
    b. Em caso negativo o que é feito com os alunos com NEEs nos dias dessas avaliações padronizadas em larga escala?

- Considerando que há evidências de que a maioria dos alunos com NEEs têm baixo rendimento, que impacto você acha que teria os resultados das avaliações deles sobre o desempenho de suas escolas nas avaliações municipais e nacionais?
- Quantos alunos você atende na SRM? Quanto deles são alfabetizados (lêem e escrevem) ? Quantos sabem fazer as quatro operações?
- Como é o processo de decisão sobre promoção ou retenção de alunos com NEEs em séries ou ciclos? Há alguma norma neste sentido (por exemplo, progressão automática, continuada, etc.)
- Há diferenças neste processo comparando-se alunos com e sem NEES?
- No final do ano o que pesa para definir se o aluno deve ou não avançar?
- Caso você tenha atuado na SRM nos dois últimos anos quanto caos de alunos retidos na série ou ciclo você teve? Por quais motivos?

EIXO TEMÁTICO 3: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS SRMS E CLASSES COMUNS

- De modo geral qual é a função da escolarização para alunos com NEEs? O que a escola tem condições e oferecer a eles?
- E qual é a função do AEE oferecido em SRMs? E a função da classe comum?
- Na SRM você tem ou já teve alunos com:
    a. Transtornos globais de desenvolvimento
    b. Superdotação/altas habilidades
    c. Deficiência intelectual
    d. Deficiência visual
    e. Deficiência auditiva
    f. Deficiência física
    g. Deficiência múltipla
- Qual é o objetivo do AEE para alunos com:
    a. Transtornos globais de desenvolvimento
    b. Superdotação/altas habilidades
    c. Deficiência intelectual
    d. Deficiência visual
    e. Deficiência auditiva
    f. Deficiência física

g. Deficiência múltipla

- Descreva o tipo de atividade que você desenvolve na SRM com alunos com:
    a. Transtornos globais de desenvolvimento
    b. Superdotação/altas habilidades
    c. Deficiência intelectual
    d. Deficiência visual
    e. Deficiência auditiva
    f. Deficiência física
    g. Deficiência múltipla
- Que relação existe entre o ensino da SRMs e das classes comuns que o aluno freqüenta?
- Como os professores de SRM planejam o ensino dos alunos com NEEs nas salas de recursos?
- Como é organizado o tempo nas SRMs para os alunos? Descrever a organização da agenda, quantos alunos são atendidos por dia/semana/mês. Qual a duração do atendimento. Avaliar se o tempo disponível é suficiente para os alunos. Especificar se o atendimento é individualizado, em grupo ou misto. Descreva a agenda de uma semana de trabalho na SRM.
- Como tem sido as presenças/ausências dos alunos com NEES na classe comum?
- O AEE sempre é ofertado em SRMs no contraturno? Ou seja você tem aluno que sai da classe comum para freqüentar a SRM? Em caso positivo quais são os motivos?
- Em que medida o AEE ofertado em SRMs no contraturno atende as necessidades diferenciadas de todos os estudantes com NEEs?
- O trabalho na SRM permite algum tipo de atuação fora de sala com: os professores da classe comum - como isso é feito? Com as famílias dos alunos?
- Descrever se há intercâmbio com outros profissionais que atuam com o aluno.
- Como tem sido organizado o atendimento a alunos com idades e deficiências díspares?
- Que limites e possibilidades oferecem as SRMs como serviço de apoio para todos os tipos de alunos?
- Vocês acreditam que as SRMs é suficiente para responder as necessidades dos alunos com NEES? Em caso negativo, onde mais pode ser ofertado o AEE?
- Como avaliar a qualidade do serviço do AEE ofertado em SRMs?
- Há algum outro aspecto sobre o atendimento nas SRMs que você gostaria de destacar?

- Os alunos com NEES permanecem toda a jornada dentro da classe comum? Freqüentam a classe comum todos os dias da semana?
- Há diferença nas presenças/ausências dos alunos com NEES na classe comum e na SRM?
- Como é estruturada o atendimento educacional dos alunos nas salas de recursos multifuncionais (SRMs)? Cite cinco exemplos de: materiais que você utiliza na SRM ; atividades que vocês realiza na SRM.
- Que relação existe entre o trabalho desenvolvido pelo professor da classe comum e o professor da SRMs?
- Que relação existe entre o currículo da SRMs e das classes comuns que o aluno freqüenta?
- No caso de alunos não alfabetizados de quem é a responsabilidade por alfabetizá-los?
- Você se considera apta para ensinar alunos com:

  a. Transtornos globais de desenvolvimento

  b. Superdotação/altas habilidades

  c. Deficiência intelectual

  d. Deficiência visual

  e. Deficiência auditiva

  f. Deficiência física

  g. Deficiência múltipla

ANEXO C

FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE SALAS MULTIFUNCIONAIS OU DE RECURSOS ELABORADO PELO ONEESP

IDENTIFICAÇÃO
Nome:
_____
Data de Nascimento: _____
Sexo: ( ) Fem. ( ) Masc.

FORMAÇÃO INICIAL:
Magistério ( ) sim ( ) não
Curso Superior: ( ) sim ( ) não
Qual (is)?
_____

FORMAÇÃO CONTINUADA:
EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR:

- Tempo de experiência (em anos) como professor de educação especial: _____
- Tempo de experiência em anos como professor de SRM _____

Local	Tempo de experiência	Nível de escolaridade

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

( ) habilitação – ( ) DI ( ) DA ( ) DV ( ) DF ( ) DMU ( ) BD

( ) especialização – número. de horas:

Outros (extensão, aperfeiçoamento, etc):

OUTROS CURSOS

- Relação dos cursos feitos nos últimos dois anos

Nome do Curso	Carga Horária	Ano

Cidade e estado em que atua:

Dados profissionais:

1- Atua em escola que atende alunos:

( ) da educação infantil

( ) do ensino fundamental

( ) do ensino médio

( ) do ensino superior

( ) da educação de jovens e adultos

2- Atende alunos com qual(is) NEE(s):

( ) Intelectual

( ) Auditiva

( ) Visual

( ) Física

( ) Múltipla

( ) Bem dotado

( ) Outra. Qual?

3- Atua em escola:

( ) municipal

( ) estadual

( ) federal

( ) particular

4- Número total de alunos atendidos na SR:

5- Forma de agrupamento para o trabalho:

( ) individual

( ) duplas

( ) trios

( ) quartetos

( ) atendimentos com mais de cinco alunos

6- Sua sala multifuncional ou de recursos ocupa um espaço adequado na escola?

( ) sim

( ) não

7- Você participa de atividades gerais da escola tais como:

( ) conselhos de classe

( ) reuniões administrativas

( ) reuniões de pais

( ) horário de trabalho pedagógico coletivo

( ) atividades sociais, culturais

8- Sua sala é equipada com os recursos que julga necessário para realização de seu trabalho?

( ) sim

( ) não

9- Se sim, quais recursos tem disponível?

10- Se não, quais recursos necessita?

11- Recebe apoio da equipe escolar?

( ) sim

( ) não

12- Participa de formação em serviço?

( ) sim

( ) não

De que tipo?

ANEXO D

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para gestores)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS,** sob responsabilidade da Profa Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (coordenadora do projeto nacional) e da Profa Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno (coordenadora do projeto local). O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que esperamos contribuir para melhorar a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em nosso município e no país. Assim, o objetivo da pesquisa será o de avaliar no âmbito nacional o programa de implantação de "Salas de Recursos Multifuncionais" (SRMs) da Secretaria de Educação Especial/MEC.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é gestor(a) ou responsável pela educação especial do município onde será realizada a pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores a administração da secretaria para a qual você trabalha.

Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, um(a) pesquisador(a) estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a a história e a estruturação atual dos serviços de educação especial do município. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca das salas de recursos multifuncionais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

_____
Prof. Dra. Enicéia Golçalves Mendes

_____
Prof. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno

_____
Washington Cesar Shoiti Nozu

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Paranaíba/MS, 29 de março de 2012.

_____
Assinatura do Participante de Pesquisa

Prof. Dra. Enicéia Golçalves Mendes
Pesquisadora responsável pelo projeto nacional
Departamento de Psicologia – UFSCar
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil
Telefone: (16) 3351-8858
E-mail: egmendes@power.ufscar.br

Prof. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno
Pesquisadora responsável pelo projeto local
Departamento de Educação – UFGD
Contato: Rod. Dourados-Itaum Km 12 – CEP 79804-970 – Dourados/ MS – Brasil
Telefone: (67) 34113857
E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br

Washington Cesar Shoiti Nozu
Mestrando do PPGEdu – UFGD
Tefefone: (67) 8119-0793

ANEXO E

Encaminhamento para Avaliação Educacional

Nome do Estudante: _____

Data de Nascimento: _____/_____/_____ Sexo: _____ Idade: _____

Escola Estadual: _____

Ano: _____ Turno: _____ Professor: _____

Pai: _____

Mãe: _____

Responsável _____ parentesco: _____

Endereço: _____ n. _____

Bairro: _____ Telefone (s) _____

Documentos encontrados na pasta do estudante: _____

_____

1- Motivo do encaminhamento: descreva o que ocorre, como, quando e com que frequência.

_____

_____

_____

_____

2 - Descreva como é o desempenho do estudante nas atividades realizadas nas diversas disciplinas em sala de aula e durante a Educação Física, Informática, Artes e Produções Interativas.

_____

_____

_____

_____

_____

3 - Apresente informações sobre aspectos gerais relativos ao estudante (características pessoais, familiares,saúde, relacionamento, frequência às aulas, entre outros).

_____

_____

_____

_____

_____

4 - Que procedimentos foram realizados em relação à situação de aprendizagem e quais os resultados obtidos?

_____

_____

_____

_____

_____

5- Quais recursos e procedimentos pedagógicos foram sugeridos pela coordenação pedagógica para melhoria ou solução do problema?

_____

_____

_____

_____

6 - O estudante já recebeu algum tipo de atendimento profissional? ( ) sim ( ) não.
Qual?_____
Onde? _____

Professor: _____

Coordenador pedagógico: _____

_____,____de _____de _____

Recebi em _____/_____/_____ _____
Gestora da Educação Especial

ANEXO F

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA AVALIAÇÃO

Eu, _____ RG ou CPF n°_____, responsável pelo estudante _____ matriculado na E.E._____no _____ ano do Ensino _____, autorizo o Núcleo de Educação Especial de _____, a realizar avaliação pedagógica e possíveis encaminhamentos, que objetivem seu desenvolvimento acadêmico.

_____, ____/____/_____.

Por ser verdade, firmo o presente.

_____

Responsável pelo estudante

ANEXO G

PARECER

O Núcleo de Educação Especial de Campo Grande de acordo com a LDB 9394/96, Resolução nº. 04 da CEB/CNE, publicada em 2 de outubro de 2009, tem por objetivo propiciar as condições necessárias para efetiva inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especificas na Educação Básica.

Após avaliação pedagógica do(a) estudante _____ matriculado(a) na EE._____, no _____ ano do Ensino _____, turno _____, concluímos que o mesmo apresenta necessidades educacionais especificas na área de:_____ (Altas habilidades/ Superdotação, Deficiência física, Deficiência Visual, Deficiência Múltipla, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual, Surdocegueira, Transtornos Globais do Desenvolvimento, outros).

Para informações mais detalhadas, colocamo-nos à disposição.

_____de_____de _____.

_____

Técnica do NUESP

ANEXO H

TERMO DE COMPROMISSO

Após realização de avaliação pedagógica do estudante _____ _____ matriculado na Escola Estadual_____, no___ano do Ensino_____,turno_____, detectou-se a necessidade de encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado de _____.

De acordo com a Lei 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 129: “são medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis, a obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar bem como a obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado”.

Diante disto, eu,_____ responsável pelo estudante_____, declaro que tenho conhecimento da necessidade dos encaminhamentos acima referidos, entretanto, informo que não poderei efetivá-los, isentando a Direção e Coordenação Pedagógica da unidade escolar, bem como o Núcleo de Educação Especial/SED/MS, de qualquer responsabilidade.

_____, ____/____/_____

_____

Responsável pelo estudante

_____

NUESP/COESP/SUPED/SED/MS

ANEXO I

FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL DO ESTUDANTE

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Escola Estadual:_____

Escola de origem:_____

Professor: _____

Técnico do NUESP:_____

Nome do estudante: _____ Ano:_____

Data do encaminhamento: _____ Data de início: _____

Situação inicial:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Conteúdos/Habilidades trabalhadas:

Período	Conteúdo	Desempenho do aluno

APÊNDICES

APÊNDICE A

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*
Pesquisador: Washington César Shoiti Nozu – Fone: (67) 8119-0793
Orientadora: Profª. Drª. Marilda Moraes Garcia Bruno – Fone: (67) 3410-2120

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as estratégias de organização e atuação do atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais da rede pública de ensino de Paranaíba/MS.

Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que o pesquisador Washington Cesar Shoiti Nozu levante dados acerca da história da educação especial no município de Paranaíba/MS, especificamente no que diz respeito aos primeiros serviços prestados no município. O(A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr.(a). Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone do pesquisador e/ou de sua orientadora.

Após o(a) Sr.(a) consentir em participar da pesquisa supracitada, uma entrevista aberta será realizada com o intuito de compreender a trajetória histórica dos serviços da educação especial de Paranaíba/MS. Portanto, solicita-se permissão para que os dados obtidos com a entrevista possam ser divulgados na pesquisa e em trabalhos acadêmicos oriundos de congressos, eventos científicos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, sendo que nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Ainda, garante-se que, na

apresentação dos dados da pesquisa, obtidos mediante a entrevista, em nenhum momento, o nome do(a) Sr.(a) será revelado.

Ao participar desta pesquisa o Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a situação das políticas de educação especial no município de Paranaíba, mormente acerca do atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais na rede pública de ensino.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma cópia deste termo.

Obs: Não assine esse termo se ainda restar dúvidas a seu respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido(a), manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada *O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas.*

_____

Nome do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Washington Cesar Shoiti Nozu (Pesquisador)

Paranaíba/MS, ____ de junho de 2012.

APÊNDICE B

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*
Pesquisador: Washington César Shoiti Nozu – Fone: (67) 8119-0793
Orientadora: Profª. Drª. Marilda Moraes Garcia Bruno – Fone: (67) 3410-2120

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as estratégias de organização e atuação do atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais da rede pública de ensino de Paranaíba/MS.

Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que o pesquisador Washington Cesar Shoiti Nozu levante dados acerca da educação especial no município de Paranaíba/MS, especificamente no que diz respeito à trajetória histórica e os serviços atuais prestados pelas instituições especializadas. O(A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr.(a). Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone do pesquisador e/ou de sua orientadora.

Após o(a) Sr.(a) consentir em participar da pesquisa supracitada, uma entrevista aberta será realizada com o intuito de compreender a participação das instituições especializadas na prestação de serviços da educação especial em Paranaíba/MS. Portanto, solicita-se permissão para que os dados obtidos com a entrevista possam ser divulgados na pesquisa e em trabalhos acadêmicos oriundos de congressos, eventos científicos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, sendo que nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Ainda, garante-se que, na

apresentação dos dados da pesquisa, obtidos mediante a entrevista, em nenhum momento, o nome do(a) Sr.(a) será revelado.

Ao participar desta pesquisa o Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a situação das políticas de educação especial no município de Paranaíba, mormente acerca do atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma cópia deste termo.

Obs: Não assine esse termo se ainda restar dúvidas a seu respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido(a), manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada *O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas.*

_____

Nome do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Washington Cesar Shoiti Nozu (Pesquisador)

_____

Profª. Drª. Marilda Moraes Garcia Bruno (Orientadora)

Paranaíba/MS, ____ de _____ de 2012.

APÊNDICE C

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*
Pesquisador: Washington César Shoiti Nozu – Fone: (67) 8119-0793
Orientadora: Profª. Drª. Marilda Moraes Garcia Bruno – Fone: (67) 3410-2120

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as estratégias de organização e atuação do atendimento educacional especializado (AEE) ofertado nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) da rede pública de ensino de Paranaíba/MS.

O(A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr.(a). Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone do pesquisador e/ou de sua orientadora.

Caso o(a) Sr.(a) consentir em participar da pesquisa supracitada, será chamado a compor um grupo de reflexões, denominado grupo focal, que tem o intuito de ser um espaço para que o(a) Sr.(a) e outros(as) professores(as) do AEE nas SRMs possam expressar suas experiências quanto: à formação do professor do AEE; ao processo de avaliação (identificação e rendimento escolar) do aluno público-alvo da educação especial; à organização do AEE nas SRMs.

Portanto, solicita-se permissão para gravação em áudio das interações realizadas no grupo focal e para que os dados obtidos nesse processo possam ser divulgados na pesquisa apresentada e em trabalhos acadêmicos oriundos de congressos, eventos científicos.

Salienta-se que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, sendo que nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Ainda, garante-se que, na apresentação dos dados da pesquisa, obtidos mediante o grupo focal, em nenhum momento, o nome do(a) Sr.(a) será revelado.

Ao participar desta pesquisa o Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a situação das políticas de educação especial no município de Paranaíba, mormente acerca do atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais na rede pública de ensino.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma cópia deste termo.

Obs: Não assine esse termo se ainda restar dúvidas a seu respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido(a), manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada *O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas.*

_____

Nome do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Washington Cesar Shoiti Nozu (Pesquisador)

Paranaíba/MS, ____ de junho de 2012.