

DOSSIÊ

Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 22 Número 78

11 de agosto de 2014

ISSN 1068-2341

Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem?

Andressa Santos Rebelo



Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* do Pantanal
Brasil

Citação: Rebelo, A. S. Kassar, M. C. M. (2014). Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(78). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n78.2014>

Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem?

Resumo: Neste artigo, propomo-nos a abordar a política de educação inclusiva em execução pelo governo federal brasileiro, com o objetivo de investigar se a implantação de programas pertinentes tem levado à garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. Para seu desenvolvimento, foi escolhido um município do interior do Brasil, considerado polo para a implantação de Programas, servindo de articulador e multiplicador das ações do Ministério da Educação para a região. Para a discussão sobre a garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem, foram analisados dados do Censo Escolar do município, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A análise dos dados assinalou o crescimento do número de matrículas

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 28/02/2014

Revisões recebidas: 31/05/2014

Aceito: 03/06/2014

nas escolas comuns da Educação Básica e a concentração de matrículas de alunos com deficiência nos primeiros anos de escolaridade, indicando a não progressão escolar dessa população. Verificou-se, também, a manutenção de matrículas na escola especial da região. Conclui-se que, embora atualmente a rede pública de educação seja, através de suas escolas comuns, incumbida de assumir a escolaridade de toda a população, suas ações demonstram fragilidades, quando apreciadas as características da educação local.

Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; programas educacionais.

The deployment of inclusive education programs in a Brazilian municipality: the guarantee of an effective teaching-learning process?

Abstract: The purpose of this paper is to address the policy of inclusive education implemented by the Brazilian federal government, with the objective of investigating whether the deployment of relevant programs has led to the guarantee of an effective teaching-learning process for pupils with disabilities. The municipality chosen for the study is located in the interior of Brazil. It is considered a magnet for the deployment of programs and serves as an articulator and multiplier of the actions of the Ministry of Education in the region. Our discussion of the guarantee of an effective teaching-learning process was based on data from the School Census carried out by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira – INEP. The analysis revealed the increasing number of enrollments of pupils with disabilities in regular schools in Basic Education, as well as a concentration of enrolments in the first years of school, which indicates a lack of educational progress for that specific population. It also showed that there are still enrolments in the special education school in the region. Although the public education network is currently responsible for the schooling of the entire population, its actions exhibit fragility when the characteristics of the local education are taken into consideration.

Keywords: special education; inclusive education; educational programs.

La implementación de programas de educación inclusiva en una ciudad brasileña: ¿garantía de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Resumen: Este artículo propone analizar la política de educación inclusiva en ejecución por el gobierno brasileño, con el objetivo de investigar si la implantación de programas de esta política tiene llevado a garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con discapacidades. Para su desarrollo, se eligió una ciudad en el interior de Brasil, considerado polo para la implantación de programas y que sirve como articulador y multiplicador de acciones del Ministerio de Educación para la región. Para el abordaje sobre la garantía del proceso de enseñanza-aprendizaje, fueron analizados datos del Instituto Nacional de estudios e investigaciones pedagógicas “Anísio Teixeira”. Los análisis de los datos indican incremento del número de matrículas en las escuelas regulares de la Educación Básica y concentración de registro de alumnos con discapacidad en los primeros años de escolaridad, revelando que esos alumnos no están progresando en sus estudios. Fue verificado todavía la manutención del número de matrículas en la escuela especial de la región. Aunque la red pública de educación, con sus escuelas regulares, sea responsable por la educación de toda la población, sus acciones presentan inconsistencias cuando son averiguadas las características de la educación local.

Palabras-clave: educación especial; educación inclusiva; programas educativos.

Introdução¹

Na segunda metade do século XX, o clima de incertezas da economia e da política mundiais acentuava uma grave crise social. Tratou-se de uma crise das teorias racionalistas e humanistas abraçadas tanto pelo capitalismo liberal como pelo comunismo, que tornaram possível a breve, mas decisiva, aliança dos dois contra o fascismo, que as rejeitava (Hobsbawn, 1995).

Não era a crise de uma forma de organizar sociedades, mas de todas as formas. Os estranhos apelos em favor de uma “sociedade civil” não especificada, de uma “comunidade”, eram as vozes de gerações perdidas e à deriva. Elas se faziam ouvir numa era em que tais palavras, tendo perdido seus sentidos tradicionais, se haviam tornado frases insípidas. Não restava outra maneira de definir identidade de grupo senão definir os que nele não estavam (Hobsbawn, 1995, pp. 20-21).

Tais apelos repercutiram nas políticas sociais e nos acordos de cooperação internacional entre os países desenvolvidos e periféricos, mostrando-se latentes no que diz respeito às políticas sociais no Brasil, dentre elas as de Educação e Educação Especial. Essa condição constitui-se característica própria de Estados capitalistas dos países periféricos: o Estado delega as suas funções às instituições sem fins lucrativos e estas, por sua vez, a cada tempo, podem contar com as benesses públicas (Draibe, 1998; Sader & Gentili, 2008). A tensão é contínua, apesar de sua manifestação poder ser percebida mais nitidamente em momentos mais críticos e decisivos, como aqueles em que são legisladas e regulamentadas as políticas educacionais.

Nesse século, na Educação Especial, por meio das instituições especializadas revestidas como sociedade civil, a filantropia ocupou espaços até então renunciados pelo Estado (Bueno, 1991; Ferreira, 1992; Jannuzzi, 2004, 2006; & Mazzotta, 2001). Concomitantemente, foi durante esse período que se testemunhou uma maior preocupação dos organismos internacionais de cooperação multilateral com populações em situação de vulnerabilidade social ou ainda com grupos minoritários, preocupação evidenciada através da elaboração de documentos demonstrando dados sobre a situação de inserção social dessas pessoas, bem como através da afirmação de que eram detentoras de direitos sociais (UNICEF, 1959; UNESCO, 1978). Essa movimentação, iniciada sob a forma da afirmação da universalidade desses direitos (ONU, 1948), teve, nos anos 1980 e 1990, a sua reafirmação às populações específicas, incluindo o direito à escolarização (UNESCO, 1990, 1994, 1999).

Nos anos 1970, o Brasil criou, para a educação das pessoas com deficiência, um órgão público, vinculado ao Ministério da Educação, que passou a elaborar e a orientar políticas de Educação Especial no país. O órgão, denominado à época de Centro Nacional de Educação Especial², teve suas ações direcionadas por ideais como *normalização* e *integração* (Bueno, 1991; Jannuzzi, 2004), disseminados, dentre outros, por assessores norte-americanos por ocasião da formulação das suas ações (Jannuzzi, 2004; Kassir, 2013). A política decorrente desse período caracterizou-se pelo compartilhamento de ações entre os setores público e privado, de modo que o setor público, pautado nos princípios acima descritos, somados ao da *interiorização*, investiu na criação de classes especiais e oficinas pedagógicas em escolas públicas nos diferentes estados brasileiros. O compartilhamento

¹ Artigo elaborado a partir de pesquisas que contaram com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e do Observatório da Educação da Universidade de Pernambuco, em parceria com a Diretoria de Políticas de Educação Especial do Ministério da Educação. Atualmente, a Diretoria de Políticas de Educação Especial responde por essa função.

com o setor privado ocorreu com o auxílio público financeiro e técnico às instituições especializadas filantrópicas que ofereciam atendimento substitutivo à escolaridade, também presentes em grande parte do território nacional.

A partir dos anos 1990, a Educação Especial passou a se configurar pela hegemonia de um discurso que pregava o acolhimento de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências mais severas, em espaços escolares comuns: o discurso da *inclusão escolar*, muito pela influência de organismos multilaterais, principalmente após as assinaturas das Declarações de Educação para Todos, em 1990, e de Salamanca, em 1994. Houve disputas e conflitos quanto à sua legitimidade e efetivação, tanto por parte das instituições que disponibilizavam atendimento especializado de forma substitutiva, quanto de estudiosos da área, principalmente os que defendiam a democratização irrestrita do ensino, garantida a satisfação de condições objetivas/materiais.

Essas disputas adentram a primeira década do século XXI, quando o Brasil passou por inúmeras mudanças no que diz respeito à proposição das políticas públicas. Em relação à educação de alunos com deficiência, começou a ser implantada uma política de fortalecimento das escolas comuns públicas para atendê-los, principalmente após a elaboração e divulgação, em 2008, de um documento norteador, denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento afirma que o Estado brasileiro, entre outras ações, deveria garantir a “[...] transversalidade da modalidade da educação especial” (Brasil, 2008a, p.14) em todo o percurso escolar do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, reafirmando o direito ao atendimento educacional especializado, para apoiar a inclusão escolar (Brasil, 2008a). A partir de então, pela política nacional em implantação, a Educação Especial não deveria mais ser substitutiva à escolarização comum, algo que, segundo o próprio documento, persistia até aquele momento, já que o atendimento estava relegado, em grande parte, às instituições privado-assistenciais com subvenção do Estado. Em seu prólogo, a Política de 2008 (Brasil, 2008a) apresentou-se na posição de alterar esse quadro, afirmando a busca por “[...] superar a oposição entre educação regular e educação especial” (p. 11).

Nos últimos anos, a legislação educacional não tem mencionado o atendimento das pessoas com deficiência de modo prioritário em classes ou escolas especiais, passando a caracterizar a Educação Especial como complementar ou suplementar ao ensino comum, por meio da previsão e provisão de atendimento educacional especializado na própria escola, em escolas próximas ou em instituições assistenciais de caráter privado (Brasil, 2006a, 2008a, 2008b, 2011).

Anteriormente à publicação da Política de 2008, em 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, o termo *inclusão* passou a ser utilizado com certa constância. Um dos exemplos da disseminação desse termo é sua relevância em itens dos Planos Plurianuais (PPA)³: no PPA 2004-2007, denominado “Plano Brasil de Todos: participação e *inclusão*”, e no PPA 2008-2011, “Desenvolvimento com *inclusão* social e educação de qualidade” (Brasil, 2007a). Ressalta-se que no PPA 2008-2011 a educação é apresentada como prioridade e é atrelada à atenção à diversidade e à inclusão social (Maciel & Kassar, 2011).

Garcia (2004) assevera que, entre os documentos internacionais e as proposições de políticas públicas nacionais, vários termos são adotados. *Inclusão* é um desses termos cujo contexto devemos nos atentar, uma vez que é à apreciação e à análise que se devem as mudanças de sua significação (Bakhtin, 1995).

³ O Brasil adota um instrumento de planejamento governamental denominado de Plano Plurianual, que estabelece diretrizes, metas e ações da administração pública para um período de quatro anos, visando, entre outros objetivos, a garantir articulação entre diferentes gestões.

A mudança de significação é sempre, no final das contas, uma *reavaliação*: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto criativo para outro. A palavra ou é elevada a um nível superior, ou abaixada a um nível inferior (Garcia, 2004, p. 135, grifo no original).

No contexto de um discurso sobre inclusão social, diferentes ações passaram a ser implementadas no campo da educação, especialmente voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência na educação básica⁴, dentre os quais destacamos o Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por serem tidos como norteadores e exemplares da política de educação inclusiva do governo federal, hoje em curso, e por estarem presentes em todo o território nacional. Ressalta-se que o desenvolvimento desses programas, articulados a outras ações⁵, vem se constituindo um marco na distribuição de recursos técnicos e financeiros pelo Governo Federal aos sistemas públicos de ensino, para a difusão da política de inclusão escolar, para criar “sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2004): o primeiro como promotor de formação aos profissionais da educação e o segundo implantando salas de recursos multifuncionais para a organização do atendimento educacional especializado. Neste artigo, propomo-nos a analisar se a implantação desses programas tem levado à garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem.

O Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (Brasil, 2004) tem como instância administrativa responsável para sua implantação o município que, pela Constituição Federal brasileira de 1988, passou a ser esfera pública politicamente autônoma, como um ente federativo. A Constituição prevê, em relação à educação (no artigo 211), a atuação prioritária dessa esfera no ensino fundamental e pré-escolar. Portanto, para a elaboração deste trabalho, foi escolhida uma cidade do interior do Brasil, considerada “município-polo” para implantação do Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, para servir de articulador e multiplicador das ações do Ministério da Educação na região.

Localizada na fronteira oeste brasileira, no estado de Mato Grosso do Sul, na fronteira com os países Bolívia e Paraguai, a cidade de Corumbá (MS) possui atualmente pouco mais de 103 mil habitantes. Suas principais atividades econômicas são a indústria de transformação, a extração mineral e a pecuária. Exibe o terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado; tem uma população economicamente ativa de 14.932 pessoas. Apesar de a zona rural constituir a maior parte do território, 90,1 % de sua população vive na área urbana (IBGE, 2010). O mapa a seguir mostra as fronteiras e a localização da Cidade de Corumbá.

⁴ Observa-se que, desde os anos 1990, o Brasil vem adotando ações de democratização do ensino, visando à universalização da educação básica. No entanto, a partir de 2003, registram-se ações mais incisivas direcionadas à matrícula de alunos com deficiências nas escolas públicas comuns.

⁵ Esses programas foram incorporados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para serem articulados aos demais programas educacionais em curso no país.



Figura 1: Corumbá, Mato Grosso do Sul. Google Maps.

A incidência de pobreza sobre a população é de 40,37% e a incidência da pobreza subjetiva é da ordem de 33,98%. A cidade caracteriza-se por uma baixa média salarial, pois o valor do rendimento nominal mediano mensal das pessoas de dez anos ou mais de idade em domicílios particulares ocupados é de aproximadamente 210 dólares americanos; 42,2% da população tem rendimento mensal domiciliar per capita nominal de até meio salário mínimo brasileiro⁶ (IBGE, 2010), renda similar à de 64,5% da população brasileira (IBGE, 2011). O município foi escolhido por ser considerado exemplar na aceitação/recepção dos projetos e propostas do governo federal e por ter uma rede escolar relativamente pequena, possibilitando análises mais detalhadas. Também porque faz parte de um grupo de municípios que possuem entre 20.000 e 500.000 habitantes, o que corresponde a 28,8% do total de municípios brasileiros (IBGE, 2011). À semelhança de centenas de outros municípios, encontra-se distante do centro político, econômico e financeiro do país e do próprio estado, o que possibilita a observação de possíveis alterações decorrentes de políticas gerais na organização de seus serviços educacionais.

Para a discussão sobre a garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem, são analisados dados do Censo Escolar referentes ao município, disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que são confrontados com documentos produzidos pelo governo federal. Esses dados – microdados do censo escolar – podem ser acessados gratuitamente em páginas web do Governo Federal. Para o tratamento estatístico, foi utilizado o *software* IBM SPSS Statistics.

O Programa Educação Inclusiva: uma proposta de formação de educadores

Como exposto anteriormente, a esfera municipal é a principal instância responsável pela implantação de um sistema educacional inclusivo. As diretrizes principais do programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* expressas nos documentos orientadores são: Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais hoje existentes em sistemas educacionais inclusivos. O princípio que fundamenta o Programa é

⁶ Em 2014, o salário mínimo brasileiro é de aproximadamente 317 dólares americanos.

o da “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino” (Brasil, 2006b).

Um ofício circular da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, da SECADI, de abril de 2014, informa que o Programa constituiu-se em duas etapas. A primeira, de 2003 a 2010, teve como foco a formação de gestores e educadores para a “inclusão de pessoas com deficiência aos sistemas educacionais públicos de ensino” (DPEDHC/SECADI/MEC, 2014, p.1). A segunda etapa ocorreu de 2011 a 2014 e voltou-se para a contribuição de formação de gestores e educadores tendo como eixos temáticos: Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Educação Ambiental, Relações Étnico-raciais, Educação do campo e Quilombola, Educação Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

Segundo o Ministério da Educação,⁷ o Programa alcançou mais de 160 municípios-polos que ofereceram seminários (os Seminários da Educação Inclusiva: Direito à Diversidade), em que foram formados profissionais da educação denominados de “multiplicadores”. O Ministério informa ainda que, de 2003 a 2007, a formação atendeu a 94.695 profissionais da educação, com a participação de 5.564 municípios, o que corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Portanto, o Programa foi considerado implantado em todo o território nacional.

Os cadernos que compõem o conjunto editorial do Programa afirmam que a escola deve garantir o processo de aprendizagem de cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Assim, a escola iria ao encontro das proposições da Declaração de Salamanca (1994).

Para possibilitar a formação de gestores e professores, os documentos oficiais asseguram a necessidade de envolvimento de toda a rede no processo, especialmente as escolas. Portanto, de acordo com um dos documentos orientadores, para a efetivação do Programa, foi enviada às Secretarias de Educação dos possíveis municípios-polo uma carta com um termo de aceite, que deveria ser assinado pela maior instância administrativa de cada município. Após a assinatura do termo de adesão ao Programa, o município passaria a ser um município-polo. A partir das assinaturas dos termos de adesão, em 2003 iniciaram encontros em Brasília-DF, denominados de “capacitações”, com representantes de todo o país, para a formação dos multiplicadores dos diferentes municípios-polos. Após esses encontros, cada representante deveria voltar à sua localidade de origem e organizar encontros locais, ampliando o convite aos municípios de sua área de abrangência. Essas áreas foram determinadas pelo Ministério de Educação. Segundo os participantes do município estudado e literatura referente ao Programa, nos encontros nacionais não houve esclarecimento sobre os critérios para a divisão dessas áreas (Brandão & Leijoto, 2008; Caiado & Laplane, 2009a).

Os encontros para a formação de multiplicadores, denominados Seminário Educação Inclusiva: direito à diversidade, como descritos acima, têm por objetivo promover a formação de gestores e educadores dos municípios-polo e dos municípios de abrangência, para a efetivação de redes educacionais inclusivas. Sua estruturação consistiu, de modo geral, em uma conferência de abertura e dez palestras, totalizando 40 horas por ano (geralmente concentradas em uma semana).

Os profissionais enviados a Brasília deveriam ser pessoas envolvidas com a educação. Ao retornarem, possuiriam autonomia e infraestrutura para concretizar o Programa em sua localidade. No entanto, alguns problemas ocorreram no envio desses profissionais, como descrito por uma técnica do município:

⁷ Dados coletados em agosto de 2013 na página WEB do MEC informam 162 municípios-polo; o ofício circular nº44 de abril de 2014 registra o desenvolvimento do Programa em 166 municípios-polo.

[...] não houve uma seleção, na realidade. A capacitação era para os gestores, então eu fui representar a secretária de educação que na época era a professora A, e quem me acompanhou foi a B, que era coordenadora de pedagogia - Técnica em Educação Especial (Brandão & Leijoto, 2008, p.9).

Ao retornar, não tiveram nem autonomia nem infraestrutura, pois seu cargo não era dotado de autonomia suficiente para tomar decisões importantes à efetivação do Programa.

De modo geral, os participantes informaram que, nos seminários nacionais, verificaram o crescimento do número de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas em todo país e perceberam que esse número já era significativo em suas próprias cidades.

Em relação à região de abrangência, no município estudado, o número de cidades permaneceu praticamente o mesmo durante a implantação do Programa. No entanto, isso não ocorreu em outros municípios que tiveram, a cada ano, crescimento do número de cidades sob a sua responsabilidade. Caiado e Laplane (2009a) analisam as restrições do Programa em relação à sua expansão:

A questão do aumento de abrangência do programa, ano a ano, chama a atenção para um eventual descompasso entre meios e fins já que não há previsão de novas formas de organização e orçamento adequado para implementar as ações de formação e garantir a orientação, o seguimento e a troca de experiências com os novos municípios incorporados (p. 309).

As autoras, ponderando sobre a região de Campinas (SP), informam que foi previsto o trabalho durante o ano de 2005 com 20 municípios da área de abrangência. Em 2006, foi estendido para outros 40 municípios. De acordo com o depoimento de uma das técnicas daquele município, essa alteração teve como consequência a diminuição da eficácia das ações do município-polo, que ainda estava formulando estratégias de cooperação com os 20 municípios iniciais. Posteriormente, a abrangência do Programa foi ainda maior, passando de 40 para 68 municípios. As técnicas avaliam essa mudança, dizendo que o aumento ano a ano impediu que se efetivassem ações de formação e que o município-polo assumisse o papel de município de referência (Caiado & Laplane, 2009a).

Na região foco deste estudo, apesar de não terem ocorrido mudanças em relação aos municípios de abrangência, houve problemas que se deveram principalmente ao fato de que a maior parte das regiões⁸, apesar de vizinhas, encontram-se a grandes distâncias, o que dificultou/impossibilitou maior interlocução.

Em relação à disseminação propriamente, cada município deveria, a cada seminário, enviar dois profissionais para participarem das capacitações no município-polo (designado pelo Programa). Ao retornar, iriam multiplicar a formação em sua localidade, repassando as ideias acerca da educação inclusiva aos professores, diretores e coordenadores na sua região. No entanto, foram identificados alguns empecilhos para a efetivação dessa meta, principalmente no que se refere ao fato de que os municípios de abrangência, muitas vezes, não conseguiram multiplicar a formação depois das capacitações, como proposto pelo Programa. Tal como ocorreu no município-polo no envio de técnicos a Brasília, a escolha dos participantes de municípios de abrangência para as capacitações foi, muitas vezes, feita de forma aleatória, nem sempre envolvendo profissionais que teriam possibilidade posterior de atuação.

⁸ À exceção de Ladário, que se localiza dentro do município de Corumbá, todos os outros municípios ficam a mais de 200 km de distância, com vias de transportes que passam por dentro de uma região de planície alagada.

Há o registro da falta de constância na participação dos técnicos nas capacitações ano a ano, sendo comum identificar técnicos dos municípios das áreas de abrangência que participaram apenas de um seminário no município-polo.

Garcia e Costa (2008) avaliam a difusão do Programa na região e afirmam que, apesar da preocupação de formar multiplicadores, não houve um acompanhamento sistematizado das ações implantadas e implementadas nos municípios. As autoras exemplificam a situação com o depoimento de uma técnica: “Assim que cheguei, encaminhei todo o material para a Secretária de Educação [...] não me perguntaram nada [...] nada foi feito” (Técnica de um município da área de abrangência) (p.12).

Essas informações indicam que os seminários se caracterizaram como uma ação de formação pontual e, apesar de atender a 100% dos municípios brasileiros (segundo o Ministério da Educação), o alcance foi restrito. Pode-se avaliar que, como já apontado em textos anteriores, todo o Programa foi marcado por “[...] tensões e conflitos teóricos, metodológicos e ideológicos presentes na concepção e implementação da política inclusiva” (Caiado & Laplane, 2009a, p.310).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais: proposta de atendimento educacional especializado

O *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, junto aos outros programas criados pelo Governo Federal, vem sendo âncora das ações para a Educação Especial nos últimos anos no país. Apesar do papel de destaque dado ao programa entre as demais ações do governo, ainda é restrito o conhecimento de seu funcionamento, atualmente sob o controle da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Iniciado em 2005 e instituído legalmente através da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007b), o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), buscando apoiar os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. As salas são espaços para a realização de atendimento educacional especializado e podem ser dos tipos I e II, sendo as do segundo tipo com recursos adicionais para o atendimento aos alunos com deficiência visual. A intenção é atender aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes do ensino comum, no contraturno da sua escolarização (de forma complementar ou suplementar). O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação e instituições especializadas, desde que os alunos com as características citadas constem do Censo Escolar (MEC/INEP).

A SECADI disponibiliza equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais⁹, cuja implantação depende da apresentação da demanda no Plano de Ações Articuladas (PAR), da indicação de escola para a implementação do programa pelas Secretarias de Educação no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC), da licitação, aquisição e distribuição dos equipamentos e demais recursos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação para prestar assistência financeira e técnica e executar ações que contribuam para a qualificação da educação.

⁹ Entre 2005 e 2011, essa função foi desempenhada pela hoje extinta Secretaria de Educação Especial.

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

De acordo com o manual de implantação do programa, o Ministério da Educação responsabiliza-se por adquirir os recursos que compõem as salas, informar sobre a disponibilização dos espaços e critérios adotados, monitorar a entrega e instalação dos itens às escolas, orientar aos sistemas de ensino para a organização e oferta do atendimento educacional especializado, cadastrar as escolas com salas de recursos multifuncionais instaladas, promover a formação continuada de professores para nelas atuar, encaminhar, assinar e publicar os contratos de doação, atualizar os recursos das salas criadas pelo programa e apoiar a acessibilidade nas escolas com salas implantadas. Estão previstas também visitas de técnicos do MEC às salas de recursos multifuncionais, bem como o encaminhamento de um periódico denominado “Revista Inclusão” e de demais publicações do Ministério às escolas. Todas as salas de recursos multifuncionais devem manter atualizado o seu registro de funcionamento no Censo Escolar (Brasil, 2010).

A doação dos itens configura-se em entrega de bens do patrimônio público para guarda e cuidados dos beneficiários. O “Contrato de Doação” dos bens das salas de recursos multifuncionais é formalizado pelo Ministério da Educação, que o encaminha para assinatura do titular da Secretaria de Educação, estipulando prazo de 30 dias para retorno. Após o ato de assinatura do titular no governo, os contratos são publicados no Diário Oficial da União, sendo efetivada a devolução das cópias referente às respectivas Secretarias de Educação (Brasil, 2010).

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

No período de 2005 a 2011, foram disponibilizadas 39.301 salas de recursos multifuncionais em 5.046 municípios. Do total de salas implantadas no período, 36.350 são do Tipo I e 1.451 são do Tipo II¹⁰.

Materialização da política de educação inclusiva e a garantia do processo de ensino-aprendizagem

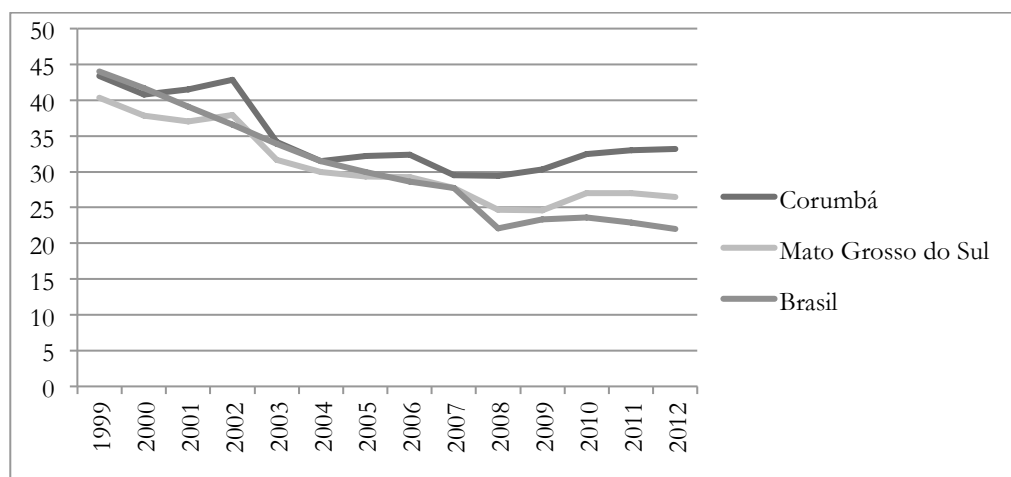
Quanto às condições de materialização da política de Educação Especial, é preciso ponderar alguns indicadores educacionais do município foco deste estudo. A cidade possui 82 estabelecimentos de ensino e a taxa de analfabetismo (consideradas as pessoas com 15 anos ou mais de idade) é de 6,4%, valor 2,6% inferior ao que foi demonstrado pelo Censo Demográfico do ano 2000 (IBGE, 2010). Os indicadores gerais de desempenho escolar dos alunos na cidade estão abaixo dos nacionais.

¹⁰ Dados coletados em fevereiro de 2014.

Um dos indicadores importantes é a distorção idade-série¹¹, mostrada no gráfico a seguir. Comparando os resultados de Corumbá com os do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil, excetuando-se os anos de 1999 e 2000, vemos que o município apresenta índices iguais ou superiores aos de ambos nesse período. No entanto, enquanto há tendência de queda em Mato Grosso do Sul e no Brasil, Corumbá exibe desde 2008 tendência de crescimento da taxa de distorção idade-série.

Gráfico 1

Distorção idade-série em Corumbá, Mato Grosso do Sul e Brasil (1999-2012)

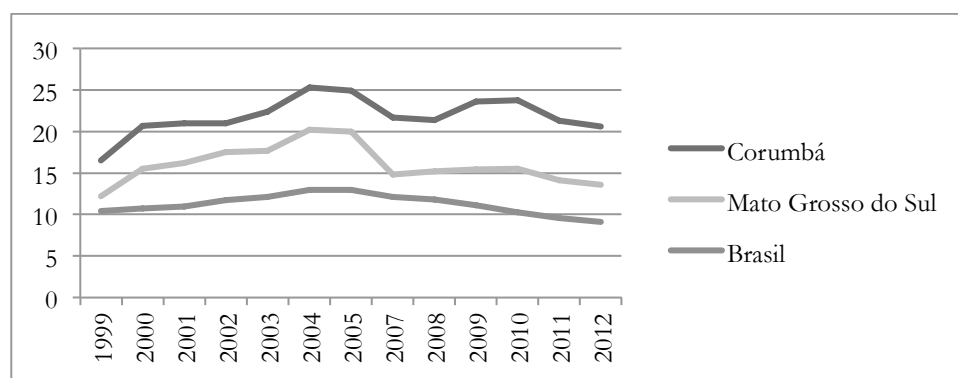


Fonte: Microdados do censo escolar 2009 - 2012. Elaboração própria, com contribuição de Fernanda Gomes Serafim. A partir de 2007, inclui as taxas do Ensino Fundamental de 8 e 9 anos

Outro indicador importante para o conhecimento das condições da escolaridade na região é a taxa de reprovação. O gráfico abaixo evidencia o aspecto em Corumbá, Mato Grosso do Sul e Brasil.

Gráfico 2

Taxas de reprovação em Corumbá, Mato Grosso do Sul e Brasil (1999-2012)



Taxa de Reprovação: proporção de alunos da matrícula total em determinada série e ano que são reprovados.
Fonte: Microdados do censo escolar 2009 - 2012. Os dados de 1999 a 2005 foram coletados em plataforma

¹¹A distorção idade-série é o resultado da divisão entre o número de matrículas na idade superior ao recomendado para o nível de ensino em determinada série ou grupo de série e o número total de matrículas no nível de ensino em determinada série ou grupo de série, multiplicado por 100 (Rigotti & Cerqueira, 2004).

hoje desativada (EDUDATA/MEC, página que coligava informações do Censo de 1997 a 2006). Os dados referentes ao ano de 2006 não foram localizados. Elaboração própria.

No período compreendido, Mato Grosso do Sul teve índices de reprovação superiores às taxas nacionais. Corumbá, por sua vez, compilou taxas de reprovação superiores aos índices estaduais e nacionais: em torno de 50% maiores que os nacionais e 25% maiores que os estaduais, aproximadamente. Considerando-se as informações sobre a distorção idade-série e as taxas de reprovações do município, pode-se inferir que essa região elenca grandes problemas em relação à qualidade do ensino em geral.

Com esses elementos sobre o município, buscamos examinar a situação de matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas comuns do Ensino Fundamental. Em relação a essa população, notou-se aumento de matrículas no período: 139 em 2007 e 206 em 2012.

As matrículas foram separadas por ano letivo e por ano escolar, o que possibilita observar que os alunos se concentram, em grande parte, nos primeiros anos no ensino fundamental:

Tabela 01

Total de matrículas de estudantes com alguma deficiência na rede de ensino comum no município de Corumbá por série no período de 2007-2012, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 anos e Ensino Médio

Série	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Creche	0	1	0	1	1	2
Pré-Escola	3	5	2	6	5	4
EF 1º ano	15	4	3	12	8	10
EF 2º ano	26	30	31	47	59	59
EF 3º ano	25	15	11	20	36	27
EF 4º ano	28	9	14	20	21	29
EF 5º ano	20	11	11	15	19	17
EF 6º ano	9	11	9	12	15	14
EF 7º ano	7	6	8	9	12	13
EF 8º ano	0	10	5	6	5	12
EF 9º ano	2	1	5	4	3	4
EM 1ªsérie	2	3	2	4	6	7
EM 2ªsérie	1	1	2	2	4	4
EM 3ªsérie	1	1	1	2	1	4
Total	139	108	104	160	195	206

Fonte: Microdados do censo escolar 2009 - 2012. Elaboração de Rafael Verão Françaço.

Atentas às características da escolaridade da região (alta taxa de reprovação e de distorção idade-série) e tendo em vista que o município é beneficiado pelo Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais, buscamos verificar o oferecimento de atendimento educacional especializado - AEE. Constatou-se que o crescimento registrado nas matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns não foi acompanhado, na mesma proporção, do crescimento do atendimento educacional especializado complementar, como proposto pela política atual. Abaixo, os dados de Corumbá e de Mato Grosso do Sul confirmam a observação.

Tabela 02Atendimento educacional especializado complementar (AEE) no município de Corumbá (2009-2012)¹²

Ano	Nº Total de matrículas geral	Nº Total de matrículas de NEE no ER	% de matrículas de NEE no ER em relação ao total de matrículas	Nº Total de matrículas no AEE	% de matrículas no AEE em relação às matrículas de NEE
2009	33.368	104	0,31	86	80,37
2010	32.708	160	0,49	85	52,8
2011	32.579	195	0,6	77	39,48
2012	31.735	206	0,65	63	30,58

Fonte: Microdados do censo escolar 2009 - 2012. Elaboração própria, com a colaboração de Rafael Verão Françoze.

Tabela 03

Atendimento educacional especializado complementar (AEE) em Mato Grosso do Sul (2009-2012)

Ano	Nº Total de matrículas geral	Nº Total de matrículas de NEE no ER	% de matrículas de NEE no ER em relação ao total de matrículas	Nº Total de matrículas no AEE	% de matrículas no AEE em relação às matrículas de NEE
2009	687.084	5.574	0,81	4.477	80,32
2010	677.137	7.540	1,11	5.093	67,54
2011	681.843	8.981	1,31	5.925	65,97
2012	673.445	10.238	1,52	6.253	61,07

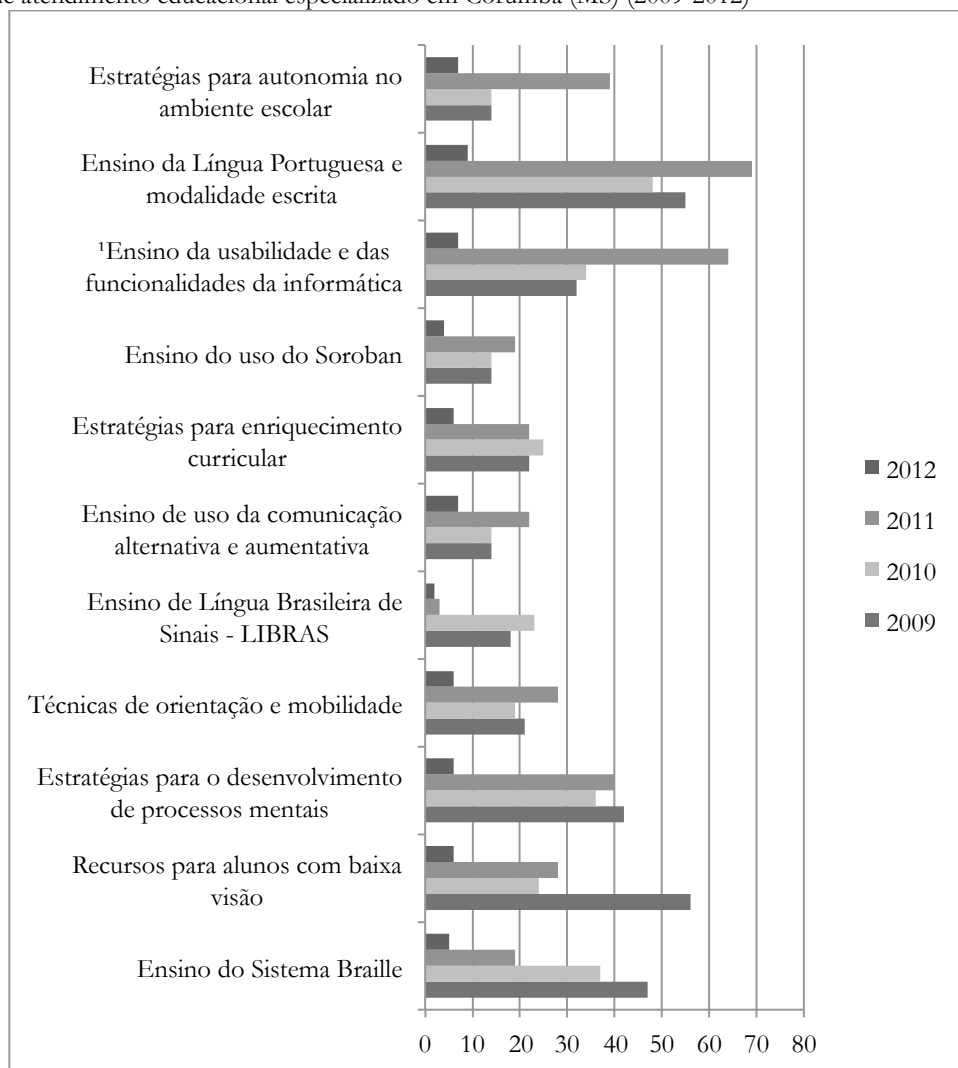
Fonte: Microdados do censo escolar 2009 - 2012. Elaboração própria, com a colaboração de Rafael Verão Françoze.

A queda no atendimento ocorreu apesar do expressivo aumento do número de salas de recursos implantadas. De acordo com o *site* “Painel de Controle do MEC” (<http://painel.mec.gov.br/>), o município contava, em 2011, 15 escolas com salas de recursos (nove instaladas em escolas municipais e sete em estaduais). No entanto, em pesquisa realizada em 2012, ao levantar o número de atendimento, Rebelo (2012) apurou que, até o início de 2012, foram efetuadas matrículas em apenas seis dessas salas (quatro em escolas municipais e duas em estaduais). A categorização dos atendimentos pode ser vista no gráfico a seguir:

¹² Registra-se que os dados relativos ao Atendimento Educacional Especializado complementar (AEE) só passaram a ser coletados pelo Ministério da Educação a partir do Censo Escolar de 2009.

Gráfico 3

Tipos de atendimento educacional especializado em Corumbá (MS) (2009-2012)



Fonte: Microdados do censo escolar/INEP 2009-2012. Elaboração própria. ¹Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível. Um mesmo aluno pode receber mais de um tipo de atendimento especializado.

Em relação ao tipo de atendimento oferecido nas salas de recursos multifuncionais (gráfico 3), no ano de 2009 foi predominante a utilização dos recursos para alunos com baixa visão (apesar de não haver nenhuma sala com recursos para cegos/baixa visão listada no INEP). Já nos anos de 2010 e 2011, o ensino da Língua Portuguesa e a modalidade escrita tiveram maiores registros, juntamente à usabilidade e funcionalidades da informática acessível em 2011. A oferta do “ensino do Sistema Braille” e a utilização de “recursos para alunos com baixa visão” diminuiu a partir de 2010. Chama a atenção a diminuição do número de atendimentos educacionais especializados em todas as categorias em 2012.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais iniciou em 2007. Desse ano até 2010, houve um aumento de 65,98% de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas comuns do município. No entanto, esse crescimento foi acompanhado de uma diminuição acentuada da cobertura do programa. Em Corumbá, em 2009, o atendimento foi oferecido a 80,37% desses alunos, passando para 52,8% em 2010, 39,48% em 2011 e 30,58 em 2012, seguindo de forma mais aguda a tendência estadual no mesmo período (tabelas 02 e 03). Vê-se,

portanto, que ano a ano o alcance do atendimento educacional especializado vem se reduzindo entre a população matriculada nas escolas comuns.

Ainda podemos levantar a hipótese da existência de uma população em idade escolar não atendida, nem pela escola comum, nem por qualquer tipo de atendimento especializado. O atendimento especializado substitutivo na região revela a situação abaixo:

Tabela 04

Matrículas de alunos com deficiências em Educação Especial (substitutiva) em Corumbá, MS (2007-2012)

2007	2008	2009	2010	2011	2012
137	142	140	148	157	149

Fonte: Microdados do censo escolar 2007- 2012. Elaboração própria com colaboração de Rafael Verão França.

Com base nos dados relativos ao atendimento especializado substitutivo (matrículas em escolas especiais), não é possível afirmar que essa modalidade de ensino tenha se enfraquecido. Como se demonstra acima, as matrículas continuaram constantes durante o período.

O restrito número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades na região levou à elaboração de um mapeamento da idade de cada aluno, ano a ano, para a verificação da sua progressão escolar. Para essas informações, foram compiladas todas as matrículas do ensino fundamental (comum e especial) da macrorregião de Corumbá, que envolve a cidade de Ladário¹³.

Tabela 05

Matrículas de alunos com deficiências no Ensino Fundamental (comum e especial) na macrorregião de Corumbá.

Série	Idade Ideal	Total 2007	Idade certa %	Total 2008	Idade certa %	Total 2009	Idade certa %	Total 2010	Idade certa %	Total 2011	Idade certa %	Total 2012	Idade certa %
Creche	3	-	-	2	100%	4	75%	2	100%	3	33%	3	100%
Pré-escola	5	12	67%	19	100%	18	67%	22	77%	17	59%	18	72%
1º Ano	6	28	18%	14	21%	29	34%	39	31%	34	9%	39	28%
2º Ano	7	147	5%	154	2%	145	3%	177	7%	195	7%	176	2%
3º Ano	8	28	4%	22	5%	17	6%	27	7%	49	14%	55	2%
4º Ano	9	28	25%	11	0%	16	0%	23	0%	25	8%	35	14%
5º Ano	10	20	5%	11	18%	13	8%	18	11%	23	0%	20	10%
6º Ano	11	9	0%	12	0%	9	11%	15	7%	17	6%	17	0%
7º Ano	12	7	0%	6	0%	9	0%	12	8%	15	0%	15	7%
8º Ano	13	0	-	10	0%	6	0%	6	0%	7	0%	14	0%
9º Ano	14	2	0%	1	0%	5	0%	5	0%	5	20%	7	0%

Fonte: Microdados do censo escolar 2007- 2012. Elaboração Rafael Verão França.

Visualiza-se que apenas na creche e na pré-escola há situações em que 100% dos alunos estão na idade certa. A presença de alunos na idade esperada vai se tornando rara nos últimos anos de escolaridade.

Considerações finais

No período compreendido entre 2007 e 2012, o número de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Fundamental de nove anos e no Ensino Médio aumentou 48% (tabela 01) no município em tela. Percebe-se, portanto, que ao menos em relação ao número de matrículas, a política de inclusão escolar tem impactado para o crescimento do

¹³ Pequeno município que fica localizado no interior do município de Corumbá. Grande parte do atendimento especializado dos alunos desse município ocorre na escola especial de Corumbá.

acesso desses alunos à educação. No entanto, o número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio é comparavelmente menor que o número de alunos matriculados nos anos iniciais, sinalizando que não há permanência desses alunos por todo o processo escolar. Esses dados são indicativos de que esses alunos não têm exibido efetivação do processo ensino-aprendizagem, ao menos de forma satisfatória para favorecer a sua progressão. Isso ocorre a despeito da implantação dos Programas tidos como marcos para a concretização da política de educação inclusiva.

O município executou integralmente suas ações como município-polo e realizou os seminários de formação do *Programa Educação Inclusiva: Direto à Diversidade* anualmente de 2004 a 2011, quando foram capacitados professores do atendimento educacional especializado, professores da sala comum, gestores estaduais e gestores municipais.

Em relação ao *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, há o registro de contínua implantação das salas de recursos nas escolas da região. Entretanto, os dados evidenciam diminuição de sua cobertura. O atendimento em contraturno, que chegava a 80,37% em 2009, passou para 30,58 em 2012, o que implica restrição do atendimento especializado à maior parte desses alunos.

Uma política pode ser orientadora, mas sua implantação depende de um conjunto diversificado de aspectos. A continuidade de matrícula de alunos na modalidade “Educação Especial” (substitutiva) pode ser tomada como um exemplo para assinalar a existência de dinâmicas diferenciadas. Shiroma, Campos e Garcia (2005) alertam para o fato de que os conceitos são difundidos com os discursos e vão trazendo ideias que são incorporadas na sociedade e, portanto, nas escolas. O mesmo discurso de inclusão pode ser utilizado tanto para lutar pela garantia de frequência de alunos com deficiência nas escolas comuns, quanto pelo direito de as famílias e os próprios alunos escolherem a forma de atendimento que lhes parecer mais adequada (inclusive em escolas especiais). Esse posicionamento pode nos auxiliar a entender a manutenção do número de matrículas na condição substitutiva. Neste município, o crescimento de matrículas no ensino comum não acarretou diminuição de matrículas na modalidade substitutiva, visto que os números no período pouco se alteraram (tabela 04). A manutenção das matrículas na modalidade substitutiva também pode ser explicada pela baixa porcentagem dos alunos que recebem atendimento educacional especializado na rede escolar comum (tabela 02).

A despeito da apresentação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, dos documentos legais decorrentes dessa perspectiva e do crescimento das matrículas de alunos com deficiência na rede comum, o lugar das instituições especializadas parece resistir. Assim, embora a rede de educação pública seja, pela política atual, incumbida de assumir as ações para escolaridade de toda a população, a instituição tradicionalmente dedicada à Educação Especial continua responsável por uma grande quantidade de alunos com deficiência. Dessa forma, como já discutido por alguns trabalhos (por exemplo, Caiado & Laplane, 2008, 2009b; Adrião & Peroni, 2005; Kassar & Correa, 2010), as históricas relações entre o poder público e o poder o privado no Brasil parecem permanecer.

Outro aspecto a ser notado é o pequeno número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades atendido em todas as formas de educação, pois se considerarmos a totalidade de matrículas de alunos na instituição especializada de Educação Especial somada às desses alunos no ensino regular, observa-se que são apenas 355 matrículas de alunos com deficiência em 2012 (149 em situação substitutiva + 206 nas escolas comuns), em um universo de mais de 30 mil matrículas gerais no período (aproximadamente 1% do total de matrículas). Tais informações revelam o quanto a política educacional ainda deve caminhar para que, efetivamente, as pessoas com deficiência tenham acesso à escolarização.

Como afirmado anteriormente, o número restrito dessas matrículas permitiu o acompanhamento, ano a ano, do progresso de cada aluno com deficiência no ensino fundamental. Nessa análise, concluiu-se que a partir do 1º ano passa a ser rara a existência de histórias escolares sem algumas reprovações ou desistências, de modo que em alguns anos não se lista nenhum aluno com a idade esperada (tabela 05). Este é um aspecto relevante a ser ponderado quando se almeja a escolarização de alunos com deficiência em graus mais altos de escolaridade.

Finalizando, não há como deixar de retomar a retenção dos alunos nos primeiros anos do ensino fundamental (tabela 01). Tal situação pode encontrar explicações em aspectos diretamente relacionados à materialização da política educacional geral, visto que esse quadro não difere drasticamente do cenário da totalidade dos alunos da Educação Básica da região, cuja distorção idade-série é uma das maiores do país: uma taxa de 33,2% em 2012, ano em que, no Brasil, a taxa foi de 22%. No entanto, pode também relacionar-se à materialização da política de educação inclusiva brasileira, com programas cujas características (formação continuada em rápidos encontros anuais por multiplicadores e atendimento educacional especializado que registra atender, a cada ano, menos alunos) apresentam limitações importantes, que conduzem a dúvidas quanto à sua efetividade.

Referências

- Adrião, T., & Peroni, V. (Orgs.) (2005). *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã.
- Bakhtin, M. M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem* (7th ed.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Brandão, P. F., & Leijoto, C. P. (2008). *Formação de multiplicadores do programa “educação inclusiva: diversidade”*, no município de Corumbá. [Relatório PIBIC]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Brasil. (2008b). *Decreto nº 6.571*. (2008, 17 de setembro). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611*. (2011, 17 de novembro). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2006b). *Educação inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Orientador*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2004). *Educação Inclusiva: o direito à diversidade, v. 01*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2010). *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. *Microdados do Censo da Educação Básica de 1999 a 2012*. Brasília, DF: MEC/INEP.
- Brasil. (2007a). *Plano Plurianual 2008-2011. Vol. I*. Recuperado em 6 de abril de 2010, de http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano_plurianual/PPA/081015_PPA_2008_mesPres.pdf. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos.
- Brasil. (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2007b). *Portaria Normativa nº 13* (2007, 24 de abril). Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF: Ministério da Educação.

- Brasil. (2006a). *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Bueno, J. G. S. (1991). *Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Caiado, K. R. M., & Laplane, A. L. F. (2009a). Programa Educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 303-315.
- Caiado, K. R. M., & Laplane, A. L. F. (2008). Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. In *Anped*, 31. Recuperado em 25 de abril de 2010, de <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4065--Int.pdf>. Caxambu: ANPEd.
- Caiado, K. R. M., & Laplane, A. L. F. (2009b). Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In Batista, C. R., Jesus, D. M. (Orgs.), *Avanços em políticas de inclusão*. Porto Alegre: Editora Mediação. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006>
- DPEDHUC/SECADI/MEC (2014). *Ofício Circular nº 44/2014*. Assunto: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.
- Draibe, S. M. (1998). O sistema brasileiro de proteção social: o legado desenvolvimentista e a agenda recente de reformas. *Caderno de Pesquisa*, (32). Recuperado em 20 de setembro de 2011, de www.nepp.unicamp.br/.
- Ferreira, J. R. (1992). Notas sobre a Evolução sobre os serviços de Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(1), 101-106.
- Garcia, E. S., & Costa, A. C. P. (2008). Programa de educação inclusiva: o processo de formação de redes de apoio à inclusão dos municípios pólo de Corumbá-MS. In *III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, 1 (pp. 1-10). São Carlos: UFSCar/ABPEE.
- Garcia, R. M. C. (2004). *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Hobsbawm, E. J. E. (1995). *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- IBGE. *Censo Demográfico Brasileiro*. (2010). Recuperado em 15 de fevereiro de 2014 em <http://www.sidra.ibge.gov.br/>.
- IBGE. *Censo Demográfico Brasileiro*. (2011). *Características da população e dos municípios. Resultados do Universo*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Jannuzzi, G. S. M. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI* (2nd ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Jannuzzi, G. S. M.. (2004,5). Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(3), 9-25.
- Kassar, M. C. M. (2013). Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. Meletti, S. M. F. & Kassar, M. C. M (Orgs.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- Kassar, M. C. M., & Correa, N. M. (2010). Municipalização em tempos de neoliberalismo: um estudo de caso. In Anache, A. A., Osório, A. C. N. (Orgs.). *Da educação especial à educação na diversidade: escolarização, práticas e processos* (pp. 107-12). Campo Grande: EdUFMS.
- Maciel, C. E., & Kassar, M. C. M. Políticas sociais, políticas de inclusão? Kassar, M. C. M. (Org.). *Diálogo com a diversidade: sentidos da inclusão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

- Mazzotta, M. J. S. (2001). *Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas (3rd ed.)*. São Paulo, SP: Cortez.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Recuperado em 15 de fevereiro de 2014, em <http://www.pnud.org.br/hdr/hdr2000/docs/DeclUnivDirHum.pdf>.
- Rebelo, A. S. (2012). *Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá.
- Rigotti, J. I. R., & Cerqueira, C. A. (2004). As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In Rios-Neto, E. L. G., Riani, J. L. R. (Orgs.), *Introdução à demografia da educação* (pp. 73-88). Campinas: ABEP.
- Sader, E., & Gentili, P. (2008). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático* (8th ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2005,6). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), 427-446.
- UNESCO. (1999). Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. *Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro*. Brasília, DF: SESI/UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais*. Espanha.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia.
- UNESCO. (1978). *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*. Paris.
- UNICEF. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.

Sobre as Autoras

Andressa Santos Rebelo

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal.

andressarbl@gmail.com

A autora é pesquisadora na área de Educação Especial, atuando em políticas públicas educacionais, políticas de educação especial e indicadores sociais e educacionais. Realiza Doutorado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu). É membro dos Grupos de Pesquisa (CNPq) “Educação e Cidadania” junto ao Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência (CREIA/UFMS), “Políticas Públicas de Educação” (UFMS/PPGEdu) e “Políticas Públicas de Educação e Educação Especial” de caráter institucional financiado pelo CNPq e Observatório da Educação/CAPEs. Além da UFMS, este último grupo envolve a Universidade Estadual de Londrina, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de São Carlos, trabalhando através da interlocução de pesquisadores que desenvolvem suas investigações em quatro estados brasileiros: São Paulo, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

monica.kassar@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Especial e Políticas de Educação Especial. É coordenadora dos Grupos de Pesquisa (CNPq) “Educação e Cidadania” junto ao Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência (CREIA/UFMS) e “Políticas Públicas de Educação e Educação Especial”, que envolve pesquisadores das: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de São Carlos.

Sobre as Editoras Convidadas

Márcia Denise Pletsch

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

marciadenisepletsch@gmail.com

É pesquisadora na área de Educação Especial, atuando na formação de professores e de novos pesquisadores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* e, por meio de convênio interinstitucional entre a UFRRJ e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também é líder do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*. Atualmente, coordena o Programa Observatório da Educação da CAPES com projeto de pesquisa em rede na área de deficiência intelectual envolvendo a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); e coordena também pesquisas financiadas pela FAPERJ na área de deficiência múltipla. É autora do livro “Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual” e, em colaboração com Rosana Glat, do livro “Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais”. Organizou em parceria com outros pesquisadores, entre outros, os

livros “Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais” e “Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico”. Tem mais de vinte artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (PGE-UDESC).

geolunardi@gmail.com

É pesquisadora na área de Educação Especial e dos Estudos Curriculares. Realizou Pós-Doutorado na Argentina e nos Estados Unidos da América, na área de Currículo e Novas Tecnologias, na Universidad de San Andres em Buenos Aires e em Ashland University, em Ohio. É pesquisadora coordenadora de diferentes projetos de investigação e participa como pesquisadora convidada em projetos de pesquisa nacionais e internacionais. Suas pesquisas e produções têm sido voltadas para área de Currículo e práticas escolares, em especial, as questões relativas as mudanças, novas tecnologias e inovações curriculares no espaço escolar, e também as práticas curriculares voltadas a inclusão de sujeitos com deficiência. Atualmente é a Coordenadora Nacional do Consórcio "Educação e Diversidade" do programa CAPES. FIPSE de Cooperação Internacional, envolvendo a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Brasil e Georgetown College, Ashland University e Brigham Young University nos Estados Unidos e também do Projeto de Pesquisa: Aulas conectadas: mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa nas escolas do PROUCA em Santa Catarina, com financiamento do CNPq e do Projeto Observatório de Práticas Escolares com financiamento da FAPESC. É coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da FAED, UDESC. Coordena o Observatório da Educação: Tablets, Computadores e Laptops, aprovado no Edital OBEDUC/CAPES. Entre suas atuais produções podem ser destacadas o livro intitulado “Objetos Pedagógicos: uma experiência inclusive em oficinas de Artes”, em parceria com mais duas autoras e a organização do Livro “Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise”, hoje na segunda edição. É autora de inúmeros capítulos e artigos publicados em periódicos.

DOSSIÉ

Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 22 Número 78 11 de agosto de 2014 ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook

<https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade
Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino
Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade
Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade
Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade
Católica –Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências
Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr.
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de
Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho
Universidade Federal de Minas Gerais,
Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do
Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São
Paulo, Brasil

Antônio Teodoro Universidade Lusófona,
Portugal

Pia L. Wong California State University
Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos
Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto,
Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da
Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de
São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**,
(University of California), **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California,
Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education,
London

Heinrich Mintrop University of California,
Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State
University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los
Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante**
(Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia